



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΡΗΤΗΣ**

**UNIVERSITY  
OF CRETE**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ  
(e-Learning)».

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο

Ελένη Κομπιτσάκη

Επιβλέπων καθηγητής: «Αντώνης Λενακάκης»

Ρέθυμνο, «Μάρτιος» «2026»

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ  
(e-Learning)».**

**[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο

Ελένη Κομπιτσάκη

### **Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:**

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

**© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2026**

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

«Ελένη Κομπιτσάκη»

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Αντώνης Λενακάκης»

«Ιδιότητα & Ίδρυμα Υπαγωγής»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Παναγιώτης Αναστασιάδης»

«Ιδιότητα & Ίδρυμα Υπαγωγής»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Ευαγγελία Μανούσου»

«Ιδιότητα & Ίδρυμα Υπαγωγής»

Ρέθυμνο, «Μάρτιος» «2026»



*«Ελένη Κομπιτσάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

## ***Ευχαριστίες***

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί για μένα ένα σημαντικό ταξίδι γνώσης, δημιουργίας και προσωπικής εξέλιξης. Ένα ταξίδι που επιβεβαίωσε βαθιά μέσα μου, τα λόγια της σοφής κολητής μου «άγαθὰ κόποις κτῶνται».

Θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσαν και τους νέους κόσμους που με βοήθησαν να ανακαλύψω. Ιδιαίτερα ευχαριστώ, στον επιβλέποντα καθηγητή μου, Κ. Αντώνη Λενακάκη, για την ήρεμη, ουσιαστική καθοδήγηση και εμπιστοσύνη σε κάθε στάδιο αυτής της σημαντικής πορείας.

Ένα πελώριο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, και ιδιαίτερα στην αδερφή μου, το παντοτινό μου στήριγμα.

Τέλος, ευχαριστώ την παρέα μου, συνοδοιπόροι καρδιάς σε κάθε μου ταξίδι, που με τη στήριξη και την πίστη τους, έκαναν τον δρόμο λίγο πιο φωτεινό.



*«Ελένη Κομπιτσάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

## **Περίληψη**

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια πολύτιμη εκπαιδευτική και παιδαγωγική δραστηριότητα, η οποία συνδυάζει αρμονικά το θέατρο με το παιχνίδι. Προάγει την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της έκφρασης των παιδιών, καθιστώντας το μια εμπλουτιστική εμπειρία για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η αξιοποίησή του στο νηπιαγωγείο, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο των παιδαγωγών για την ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής-εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο σε ενήλικες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό H5P και είναι διαθέσιμο στην πλατφόρμα του Chamilo. Στην αποτίμηση, αξιολογήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό ως προς τη μορφή του. Η έρευνα έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία, με ερωτηματολόγιο ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων και η επεξεργασία έγινε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Στην αξιολόγηση της μορφής του εκπαιδευτικού υλικού, έλαβαν μέρος 3 εκπαιδευτικοί-ειδικοί της ΕξΑΕ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το εκπαιδευτικό υλικό, στο σύνολό του, ακολουθεί τις αρχές της ΕξΑΕ.

## **Λέξεις – Κλειδιά**

Θεατρικό παιχνίδι, Θεατροπαιδαγωγική, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό



*«Ελένη Κομπιτσάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

## **Abstract**

Drama play, a harmonious blend of theater and play, emerges as a valuable educational and pedagogical tool. It nurtures children's imagination, creativity, and expression, making it an enriching experience for preschoolers. By incorporating drama play into the preschool curriculum, educators can transform it into a powerful instrument for fostering children's social, emotional, and cognitive development.

The present Diploma Thesis was prepared in the framework of the Postgraduate Studies Program (P.M.S.) "Education Sciences - Distance Education using ICT (e-learning)" of the Pedagogical Department of Primary Education of the University of Crete. More specifically, the purpose of this work was the design, development and evaluation of distance educational material for drama play in Kindergarten, addressed to primary education teachers. The educational material was created with H5P software and is available on the Chamilo platform. In the assessment, the educational material was evaluated in terms of its form. The survey was done with deliberate sampling, with open-ended and closed questionnaire and the data was processed with qualitative content analysis. In the evaluation of the form of the educational material, 3 teachers-experts of distance education took part. From the results of the survey, it appeared that the education material, in its entirety, follows the principles of the methodology of distance education

## **Keywords**

Drama play, Drama/Theatre Pedagogy, Distance learning, Digital educational material



«Ελένη Κομπιτσάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Κατάλογος εικόνων.....	ix
Κατάλογος πινάκων.....	x
Συνομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xii
Εισαγωγή.....	1
Δομή εργασίας.....	2
<b>ΜΕΡΟΣ Α: Αποσαφήνιση βασικών εννοιών.....</b>	<b>5</b>
1.1 Ορισμός της έννοιας «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση».....	5
1.2 Ορισμός της έννοιας «επιμόρφωση».....	7
1.3 Ορισμός της έννοιας «έρευνα».....	11
1.4 Ερευνητικές μέθοδοι: ποσοτική και ποιοτική έρευνα.....	13
<b>ΜΕΡΟΣ Β: Θεατρικό παιχνίδι.....</b>	<b>16</b>
2.1 Ορισμός της έννοιας «θεατρικό παιχνίδι».....	16
2.2 Ορισμός της έννοιας «Θεατροπαιδαγωγική».....	19
2.3 Τα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.....	21
2.4 Μέσα έκφρασης στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού.....	23
2.5 Τεχνική ανάπτυξης/φάσεις θεατρικού παιχνιδιού.....	28
2.6 Προτεινόμενες δραστηριότητες φάσεων.....	34
2.7 Οφέλη θεατρικού παιχνιδιού για το παιδί.....	39
2.8 Ρόλος του παιδαγωγού-εμπνευστή.....	44
<b>Συζήτηση.....</b>	<b>47</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Γ: Μεθοδολογία εφαρμογής και αξιολόγησης.....</b>	<b>50</b>
3.1 Δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.....	50
3.2 Σκοπός της έρευνας.....	59
3.3 Στόχοι της έρευνας.....	60
3.4 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	60
3.5 Είδος έρευνας.....	61
3.6 Δειγματοληψία.....	62
3.7 Ερευνητικά εργαλεία.....	62
3.8 Ερευνητική διεργασία.....	63
<b>ΜΕΡΟΣ Δ: Αποτελέσματα.....</b>	<b>64</b>
4.1 Αποτελέσματα αποτίμησης εκπαιδευτικού υλικού.....	64
4.2 Συμπεράσματα της έρευνας.....	76
4.3 Συνεισφορά της παρούσας εργασίας.....	81
4.4 Περιορισμοί της παρούσας εργασίας.....	81



«Ελένη Κομπιτσάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	82
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>84</b>
Ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία από Έλληνες συγγραφείς.....	84
Ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία από ξένους συγγραφείς.....	88
Ξενόγλωσσα βιβλιογραφία.....	90

## Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1-Αρχική σελίδα του Chamilo	50
Εικόνα 2-Περιγραφή μαθήματος	51
Εικόνα 3-Μονοπάτι γνώσης	52
Εικόνα 4-Επεξήγηση κουμπιών	52
Εικόνα 5-Επεξήγηση κουμπιών δραστηριοτήτων	53
Εικόνα 6-Εισαγωγικά στοιχεία	53
Εικόνα 7-Δραστηριότητα αφόρμησης	54
Εικόνα 8-Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης	54
Εικόνα 9-Σύνοψη	57



*«Ελένη Κομπιτσάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

## **Κατάλογος πινάκων**

Πίνακας 1-Επίπεδα επίδρασης θεατρικού παιχνιδιού	51
Πίνακας 2-Ερευνητικοί άξονες	63



*«Ελένη Κομπιτσάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

## **Συνομογραφίες & Ακρωνύμια**

<b>ΕΞΑΕ</b>	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
<b>Ε.Υ.</b>	Εκπαιδευτικό υλικό
<b>ΔΕ</b>	Διπλωματική εργασία
<b>ΤΠΕ</b>	Τεχνολογίες Πληροφοριών Επικοινωνίας



*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

## **Εισαγωγή**

Η ζωτική σημασία των τεχνών στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί εδώ και αιώνες, από κλασικούς φιλοσόφους όπως τον Πλάτωνα, τον Πυθαγόρα και τον Αριστοτέλη (Siesling, 2015). Σήμερα, τόσο οι ερευνητές όσο οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν ότι οι τέχνες είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται ως μέρος του κυρίως προγράμματος, ήδη από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης των παιδιών, για διάφορους λόγους. Πρώτον, η εκπαίδευση στις τέχνες είναι σημαντική αυτή καθαυτή, καθώς οι τέχνες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτιστικής κληρονομιάς των κοινωνιών και επομένως είναι κρίσιμες και καθοριστικές για την ανάπτυξη των ανθρώπων (Gadsden, 2008). Δεύτερον, υπάρχουν ολοένα και περισσότερες αποδείξεις ότι οι διάφορες μορφές τέχνης επιτρέπουν αισθητά στα παιδιά να αποκτούν δεξιότητες, βασικές για την γνωστική, κοινωνική, επικοινωνιακή και κινητική τους ανάπτυξη (Hallam, 2010). Τρίτον, υπάρχουν επαρκείς και σημαντικές έρευνες που υποστηρίζουν την πεποίθηση ότι η συμμετοχή στις τέχνες λειτουργεί ως «εξαιρετικός αναπτυξιακός παράγοντας» (Amsah, Bautista, Bull, Koh, & Nunez, 2018).

Η τέχνη είναι ένας από τους σημαντικότερους τρόπους για να εκφράσουν τα παιδιά τα συναισθήματα, τις εικόνες, τις εμπειρίες, τη φαντασία και τις γνώσεις τους. «Τα παιδιά, όπως και οι καλλιτέχνες, παίζουν με τη φαντασία τους, πειραματίζονται με τα υλικά και τις εικόνες» (Szekely, 1988, σ. 3). Βέβαια, δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο έκφρασης συναισθημάτων και συγκινήσεων, αλλά είναι επίσης γνωστική διαδικασία, καθώς καλλιεργεί στους μαθητές ευέλικτους και δημιουργικούς τρόπους σκέψης και αποτύπωσης του νοήματος (Efland, 2002, όπ. αναφ. στους Varelas et al., 2010). Επιπροσθέτως, η τέχνη είναι «μία σκόπιμη μορφή παιχνιδιού. Στην πράξη είναι πολύ δύσκολο να γίνει διάκριση μεταξύ παιχνιδιού και Τέχνης στις δραστηριότητες των μικρών παιδιών καθώς και στις δραστηριότητες πολλών ενηλίκων» (Gardner, 1982, σ. 166, όπ. αναφ. στις Epstein & Τρίμη, 2005, σσ. 147-148).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μία γοητευτική και ελκυστική διαδικασία που μνεί τα παιδιά στη γνώση, στην τέχνη και τη ζωή (Γαλάνη, 2010). Σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αισθητικής αγωγής, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί την κοίτη μέσα στην οποία συναντώνται όλες οι επιμέρους καλλιτεχνικές δραστηριότητες



*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

του σχολείου. Είναι φανερά μέσο ενεργοποίησης, απελευθέρωσης της φαντασίας, ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της ψυχοκινητικής έκφρασης (Κουρετζής, 2008). Επιπλέον, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά έρχονται σε ουσιαστική επαφή με την τέχνη και τον πολιτισμό, αναπτύσσοντας την ικανότητα να κατανοούν βαθύτερα και να εκτιμούν ουσιαστικά τα ανθρώπινα δημιουργήματα, τόσο σε αισθητικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο (Κουρετζής & Κοντογιάννη, 1993).

Βασικός παράγοντας του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο εμπνευστής. Σύμφωνα με τον Λενακάκη (2013, σσ. 63-64) ο παιδαγωγός είναι ο εμπνευστής, ο οποίος ενεργοποιεί αισθητηριακές παρορμήσεις (μέσω εικόνων, ήχων, λέξεων ή αντικειμένων) για να προκαλέσει στη συνέχεια πολυαισθητηριακές εκφράσεις/αναπαραστάσεις. Έτσι, η έννοια της αισθητικής αγωγής, αλλά και της αγωγής εν γένει, δοκιμάζεται στην ικανότητα του κάθε παιδαγωγού, να δημιουργεί και να διασφαλίζει το ασφαλές εκείνο διάκενο που θα επιτρέψει στους μαθητές, «την έξοδο από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητάς τους, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους».

Βέβαια, πέρα από τον σημαντικό και καθοριστικό ρόλο του εμπνευστή, εξίσου σημαντική κρίνεται και η ποιότητα των ερεθισμάτων —λεκτικά, οπτικά, ηχητικά— που εκείνος προσφέρει γενναιόδωρα στα παιδιά. Τα ερεθίσματα αυτά οφείλουν να είναι προσεκτικά επιλεγμένα, προσαρμοσμένα στο επίπεδο και στις δυνατότητές τους, αλλά και άμεσα συνδεδεμένα με τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να κινητοποιούν τη φαντασία και τη δράση. Ο εμπνευστής, σε συνεργασία με τα παιδιά, διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα και δημιουργεί τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στην ομάδα να μεταβεί ομαλά και αυθόρμητα στη θεατρική δράση, καλλιεργώντας έναν χώρο ελευθερίας, δημιουργίας και παιχνιδιού (Κουρετζής & Κοντογιάννη, 1993).

## **Δομή εργασίας**

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, γίνεται προσπάθεια για αποσαφήνιση βασικών εννοιών. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται εκτενώς η έννοια της **ΕΞΑΕ**, η οποία αποτέλεσε τη βασική μεθοδολογική προσέγγιση για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού. Διερευνώνται τα κύρια χαρακτηριστικά της ΕΞΑΕ, τα παιδαγωγικά της

θεμέλια, τα πλεονεκτήματα και οι προκλήσεις που ενέχει η εφαρμογή της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, παρουσιάζονται ορισμοί και θεωρητικές προσεγγίσεις των εννοιών **επιμόρφωση** και **έρευνα**, με στόχο να αναδειχθεί η σημασία τους τόσο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και για την επιστημονική εγκυρότητα της παρούσας μελέτης.

Στο δεύτερο μέρος, συνεχίζεται η θεωρητική θεμελίωση βασικών εννοιών που αποτελούν τον πυρήνα της παρούσας ΔΕ, όπως είναι η έννοια του **θεατρικού παιχνιδιού** και της **Θεατροπαιδαγωγικής**. Ακολουθεί μία συνοπτική ανάλυση των **Θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων**. Στη συνέχεια, εξετάζονται τα **μέσα έκφρασης/τεχνικές** που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη και υλοποίησή του θεατρικού παιχνιδιού, ενώ παράλληλα αναλύονται και οι **φάσεις εξέλιξής του**, από τη φάση προετοιμασίας και εμπύχωσης έως την κορύφωση και την αποφόρτιση. Μετέπειτα, προτείνονται **δραστηριότητες** που μπορούν να πραγματοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των φάσεων. Ακολουθούν τα **παιδαγωγικά και ψυχολογικά οφέλη** του θεατρικού παιχνιδιού για τα παιδιά, τόσο σε επίπεδο κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης όσο και ως εργαλείο ενίσχυσης της φαντασίας, της συνεργασίας και της αυτοέκφρασης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάδειξη του **ρόλου του παιδαγωγού/εμπυχωτή**, ο οποίος λειτουργεί ως καθοδηγητής, συντονιστής και συνδημιουργός στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο τρίτο μέρος, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εφαρμογή και την αξιολόγηση της έρευνας. Αρχικά, περιγράφεται η **διαδικασία δημιουργίας του ψηφιακού Ε.Υ.** που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της μελέτης. Στη συνέχεια, διατυπώνονται ο **σκοπός** και οι επιμέρους **στόχοι** της έρευνας, καθώς και τα **ερευνητικά ερωτήματα** που καθοδηγούν τη μελέτη. Έπειτα, αναλύεται το **είδος της έρευνας** που επιλέχθηκε, καθώς και η **δειγματοληψία**. Παρουσιάζονται επίσης, τα **ερευνητικά εργαλεία** που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων και τέλος, περιγράφεται αναλυτικά η **ερευνητική διεργασία**, δηλαδή τα στάδια υλοποίησης της έρευνας και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή και η αξιολόγηση του Ε.Υ.

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Στο τέταρτο μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την αξιολόγηση του Ε.Υ. Πρώτα, παρουσιάζονται τα **αποτελέσματα της αποτίμησης του υλικού**, όπως προέκυψαν από τη διαδικασία αξιολόγησης. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα συμπεράσματα από την **αποτίμηση του Ε.Υ.** από ειδικούς στον τομέα της ΕξΑΕ, προκειμένου να διερευνηθεί η ποιότητα, η καταλληλότητα και η εκπαιδευτική του αξία. Έπειτα, αναδεικνύεται η **συνεισφορά** της παρούσας ΔΕ και στην συνέχεια παρουσιάζονται οι **περιορισμοί** που εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, καθώς και **προτάσεις** για μελλοντική έρευνα που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διεύρυνση και εμπάθυνση του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου. Ακόμη, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές, τόσο ελληνόγλωσσες όσο και ξενόγλωσσες, της παρούσας εργασίας.

Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας υποστηρίζεται από τη δημιουργία πλούσιου και διαδραστικού Ε.Υ., το οποίο αναπτύχθηκε στην πλατφόρμα H5P. Το υλικό αυτό περιλαμβάνει θεωρητικές ενότητες και ασκήσεις/δραστηριότητες που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο να υποστηρίξουν τη διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων επιτρέπει τη διαδραστικότητα, την εξατομικευμένη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των επιμορφουμένων. Η πλατφόρμα H5P υποστηρίζεται ακόμη, από την πλατφόρμα του Chamilo.

Τέλος, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του παραγόμενου Ε.Υ. πραγματοποιείται μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία απευθύνονται στα τρία μέλη της ομάδας μου —που λειτουργούν ως ομάδα επιμορφουμένων— ειδικοί της ΕξΑΕ.

## ΜΕΡΟΣ Α: Αποσαφήνιση βασικών εννοιών

### 1.1 Ορισμός της έννοιας «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, έκανε την εμφάνισή της στην ελληνική πραγματικότητα από τη δεκαετία του 1990 (Μικρόπουλος, 1998· Παγγέ & Κυριαζή, 1998· Ράπτης & Ράπτη, 1999· Πολίτης, Ρούσσο, Τσαούσης & Καραμάνης, 2000). Οι σύγχρονες τάσεις, για μεγαλύτερη ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης, κινητοποίησαν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, προκειμένου η πρόσωπο με πρόσωπο εκπαιδευτική διαδικασία να εμπλουτιστεί ή και να αντικατασταθεί με δράσεις και μεθοδολογίες ΕξΑΕ με την υποστήριξη των ΤΠΕ (Αναστασιάδης, 2007· Βεργίδης κ.ά., 1998· Κεραμιδά & Ψιλέλης, 2005· Κόκκινος, 2005· Λιοναράκης, 2005, όπ. αναφ. στον Αναστασιάδη, 2014).

Είναι γεγονός ότι η ΕξΑΕ, δύναται να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη ευελιξία και αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, προσφέροντας σε πολλούς ενήλικες τη δυνατότητα να γίνουν ενεργοί συμμετοχοί στη διαδικασία της γνώσης και της δια βίου μάθησης. Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και η ευρεία διάδοση των ψηφιακών μέσων έχουν δημιουργήσει ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο, μέσα στο οποίο η μάθηση αποκτά δυναμικό, διαδραστικό και εξατομικευμένο χαρακτήρα. Η αξιοποίηση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων, όπως: τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (LMS), οι τηλεδιασκέψεις, τα εργαλεία παραγωγής ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, τα εργαλεία παραγωγής μαζικών ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων (MOOCs) κλπ., τα οποία «στοχεύουν στην επέκταση των παρεχόμενων υπηρεσιών και στη βελτίωση της μαθησιακής διεργασίας, σε πλαίσια αποτελεσματικής και ποιοτικής μάθησης», έχει αναβαθμίσει ουσιαστικά την ποιότητα και την προσβασιμότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η γνώση παύει να περιορίζεται σε φυσικά όρια χώρου και χρόνου (Μουζακιάτου & Κανονάκη, 2015, όπ. αναφ. στους Λιοναράκη, Παπαδημητρίου, Χαροφύλακα, Αγγέλη, & Τζήλου, 2018, σ. 106).

Σύμφωνα με τον **Λιοναράκη** (2006), ο όρος ΕξΑΕ χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 και επισημοποιήθηκε το 1982, από το Διεθνές Συμβούλιο για

την Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση/International Council for Open and Distance Education (Μπασματζίδου, 2021). Ο ορισμός που προτείνει ο ίδιος ενσωματώνει το ποιοτικό στοιχείο της πολυμορφικότητας στην εκπαίδευση από απόσταση, δηλώνοντας ότι «η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση είναι αυτή που διδάσκει και ενεργοποιεί το σπουδαστή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης, χρησιμοποιώντας δημιουργικά όλα τα διαθέσιμα εργαλεία και μέσα μεταφοράς της πληροφορίας, με παιδαγωγικούς όρους» (Λιοναράκης, 2005, όπ. αναφ. στους Καραγιάννη & Αναστασιάδη, 2009, σ. 98). Συμπληρώνει ότι, η ΕξΑΕ είναι «ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αποτελεί το ώριμο αποτέλεσμα του συγκερασμού διαφόρων μορφών εκπαιδευτικής πράξης» (Λιοναράκης, 2006, όπ. αναφ. στη Μανούσου, 2008, σ. 29).

Πρόκειται για μία δομημένη και οργανωμένη μορφή μάθησης, η οποία αξιοποιεί τις δυνατότητες των σύγχρονων ΤΠΕ, επιτρέποντας στον επιμορφωτή και τον επιμορφούμενο να λειτουργούν σε διαφορετικό τόπο και χρόνο. Μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και ψηφιακών εργαλείων επικοινωνίας, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο και διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει την αμφίδρομη επικοινωνία, την ανταλλαγή γνώσεων και την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο βασίζεται σε ένα συστηματικά οργανωμένο μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο συνδυάζει την αυτονομία του εκπαιδευόμενου με τη συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη του επιμορφωτή. Χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ευελιξίας, επιτρέποντας στους επιμορφούμενους να ρυθμίζουν τη μαθησιακή τους πορεία σύμφωνα με τον δικό τους ρυθμό, τις προσωπικές τους ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Μέσα από την παροχή εξειδικευμένου και παιδαγωγικά μελετημένου Ε.Υ., οι επιμορφούμενοι ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης, κριτικής σκέψης και υπευθυνότητας απέναντι στη μάθησή τους. (Μπίκος, 2014· Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005, όπ. αναφ. στην Μπασματζίδου, 2021).

Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτή/διδάσκοντα εστιάζεται απόλυτα στην διευκόλυνση και την υποστήριξη της μάθησης των εκπαιδευόμενων. Με άλλα λόγια, ο

εκπαιδευτής/διδάσκοντας μετασχηματίζεται από παραδοσιακό φορέα γνώσης σε εμπυχωτή, συνεργάτη, οδηγό, συντονιστή, καθοδηγητή, υποστηρικτή της μαθησιακής διαδικασίας, με στόχο την καλλιέργεια και την υποστήριξη της υπευθυνότητας του εκπαιδευόμενου ως προς τη μάθησή του (Μανούσου, 2008). Σε αυτό το νέο ρόλο, συμβάλλουν οι ποικίλες, ευέλικτες και διαφορετικές μορφές επικοινωνίας που μπορεί να έχει ο διδάσκων με τους διδασκόμενους, που πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως όποτε το θελήσει ή χρειαστεί ο εκπαιδευόμενος μέσω τηλεφώνου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διαδικτύου ή των προγραμματισμένων ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων. Με άλλα λόγια, δημιουργείται ολοφάνερα ένα «πλαίσιο στήριξης», «το οποίο μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην αυτόνομη και αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση» (Λιοναράκης, 2001<sup>α</sup>, όπ. αναφ. στις Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013, σ. 48).

Επιπλέον, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην θεώρηση της ΕξΑΕ ως μια «ανοιχτής» συνεχούς και προσβάσιμης διαδικασίας, που υπηρετεί τις μαθησιακές ανάγκες κάθε τύπου και μορφής για όλους τους πολίτες (Λιοναράκης, 2001, όπ. αναφ. στον Αναστασιάδη, 2014) και «πρεσβεύει ότι η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους» (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1999, όπ. αναφ. στον Αναστασιάδη, 2017, σ. 89). Με άλλα λόγια, διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων στη μαθησιακή διαδικασία και την πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά, χωρίς διακρίσεις που να απορρέουν από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, το επίπεδο προηγούμενης εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής εμπειρίας, ή την απόσταση που τους χωρίζει από τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης (Μπασματζίδου, 2021).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και η σχολική ΕξΑΕ δεν είναι τόσο διαδεδομένη στην Ελλάδα, παρ' όλα αυτά, κάνουν αισθητή την παρουσία τους χώρες, όπου μαθητές τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ολοκληρώνουν τις σπουδές τους, με τη μέθοδο αυτή (Αναστασιάδης, 2014, όπ. αναφ. στον Αναστασιάδη, 2017).

## **1.2 Ορισμός της έννοιας «επιμόρφωση»**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά διαχρονικό και θεμελιώδες αίτημα, το οποίο έχει χαράξει ανεξίτηλα την πορεία του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος



«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

(Μπαγάκης, 2012, όπ. αναφ. στους Μανούσου, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου, & Χαρτοφύλακα, 2020).

Σύμφωνα με τον **Μπαμπινιώτη** (2002, σ. 653) ως επιμόρφωση (επί + μόρφωση), ορίζεται η επιπλέον μόρφωση που δύναται να λάβει ο εκπαιδευτικός με την απόκτηση συμπληρωματικών ή ειδικών γνώσεων, ύστερα από την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών. Συγκεκριμένα στο λεξικό αναφέρεται ως «η παροχή πρόσθετων γνώσεων επιστημονικής ή και επαγγελματικής κατάρτισης: εκπαιδευτικών/προσωπικού».

Κατά τις πεποιθήσεις του **Αραβανή** (2011, όπ. αναφ. στους Καρρά & Οικονομίδη, 2015), επιμόρφωση νοείται μια συνεχής, επαναλαμβανόμενη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία, η οποία συνοδεύει και υποστηρίζει την επαγγελματική αλλά και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Δεν πρόκειται απλώς για μια συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά για μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία μάθησης, που ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της κοινωνίας γενικότερα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι η επιμόρφωση, ως μορφή συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, η οποία θεωρείται αναγκαία στην κοινωνία της γνώσης, όπου η συνεχής ανανέωση δεξιοτήτων και η προσαρμοστικότητα αποτελούν προϋποθέσεις για την επαγγελματική αποτελεσματικότητα και την παιδαγωγική καινοτομία.

Συνακόλουθα, ο **Μαυρογιώργος** (1999) υπογραμμίζει ότι πρόκειται για έναν θεσμό υψίστης σημασίας, ο οποίος ανασχηματίζει τη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του επαγγέλματός του, ενισχύοντας τη δυναμική της, με απώτερο σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Ο **Νάσαινας** (2010) συμπληρώνει ότι η επιμόρφωση συμβάλλει αισθητά στην εμβάθυνση, ανανέωση, βελτίωση και διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα των εκπαιδευτικών και περιγράφεται ως αναγκαιότητα επιτακτική, προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν επαρκώς στις αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και στις

προκλήσεις που επιφέρει η ραγδαία ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στον χώρο της εκπαίδευσης (Μανούσου et al., 2020).

Παράλληλα ο **Μπαγάκης** (1997, όπ. αναφ. στον Αναστασιάδη, 2010:8) υποστηρίζει ότι, ένα από τα ευέλικτα μοντέλα επιμόρφωσης που διευκολύνουν το συνδυασμό καθημερινής εργασίας και μάθησης είναι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι εκπαίδευση, «αφού αποτελεί σχεδιασμένη και συγκροτημένη μάθηση με σαφείς στόχους και αποβλέπει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα» (Rogers, 1999, όπ. αναφ. στο Μανωλάκος, 2010:50). Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, υπάρχει συνεχής και οργανωμένη υποστήριξη προς τον επιμορφούμενο, ενώ αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες τόσο στο επιμορφωτικό υλικό όσο και στη διαδραστική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου. Το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο επιμορφούμενος, ο οποίος αλληλεπιδρά με το εκπαιδευτικό υλικό και με τον Καθηγητή/Σύμβουλό του (Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015, σσ. 73-77).

Δεδομένου ότι, η επιμόρφωση βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών αρχών και της επιστημονικής κοινότητας, τίθενται στο επίκεντρο θεμελιώδη ζητήματα όπως: οι σκοποί και οι στόχοι της, η μορφή που αυτή θα πρέπει να λάβει, καθώς και η διερεύνηση των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και εξελίσσονται επαγγελματικά αποτελεί βασικό πυλώνα επίσης, για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Επομένως, μια επιμόρφωση οφείλει, μεταξύ άλλων:

- ✚ «να διαθέτει μια σαφή και ορισμένη μεθοδολογία, η οποία θα εξηγείται και θα συζητείται» ενεργά με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ώστε να διαμορφώνεται κοινό πεδίο κατανόησης και στοχασμού (Χολέβα κ.ά., 2019)
- ✚ «να είναι ικανής διάρκειας», επιτρέποντας στους επιμορφούμενους να αναπτύξουν σταδιακά τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, μέσω συστηματικής άσκησης και βιωματικής εμπλοκής (Ulubey, 2018)
- ✚ «να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των επιμορφουμένων» τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τον χρόνο και τον τρόπο υλοποίησής της, προκειμένου να διασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή και η

ουσιαστική αξιοποίηση της εμπειρίας (Durksen et al., 2017· Κούλης & Μπαγάκης, 2013· Kwakman, 2003)

- ✚ να ενθαρρύνει τη σταθερή και σε βάθος επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφουμένων, αλλά και των επιμορφουμένων μεταξύ τους, με σκοπό να καλλιεργείται ο συνεχής αναστοχασμός, να ανανεώνεται το παιδαγωγικό τους ρεπερτορίου, να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και να διευρύνονται οι δυνατότητες για εφαρμογές νέων παιδαγωγικών πρακτικών και μεθοδολογιών (Arslan et al., 2020· Forte & Flores, 2014· Ifanti & Fotopoulou, 2011· Λενακάκης, 2014, όπ. αναφ. στους Χολέβα, Λενακάκη, & Πίγκου-Ρεπούση, 2021, σ. 22).

Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με τον **Βεργίδη** (1989, όπ. αναφ. στους Βαρσαμή & Παπαδημητρίου, 2021), ο αποτελεσματικός σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς απαιτεί μια σειρά από οργανωμένα δομημένα στάδια. Αρχικά, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν σε βάθος οι γνώσεις, οι ανάγκες και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, πρέπει να καθοριστούν με σαφήνεια οι στόχοι και ο σκοπός της επιμόρφωσης, ώστε να υπάρχει ξεκάθαρη κατεύθυνση. Ακολουθεί ο σχεδιασμός του περιεχομένου, καθώς και η επιλογή των κατάλληλων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν. Εξίσου σημαντική είναι και η εξέταση των διαθέσιμων πόρων —όπως χρόνος, υλικό και υποστήριξη— ώστε το πρόγραμμα να είναι υλοποιήσιμο. Τέλος, απαιτείται ο καθορισμός των τρόπων αξιολόγησης, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων και η συνολική αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.

Σε έρευνες των **Δημακόπουλου** (2008), **Μαραγκάκη** (2018) και **Σφακιανάκη** (2019), σχετικά με τα χαρακτηριστικά που καθιστούν μια επιμόρφωση αποτελεσματική, ο Βεργίδης κατέληξε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να νοείται ως μια διαρκής και συνεχής διαδικασία, ενταγμένη στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Συγχρόνως υποστήριξε ότι, η επιμόρφωση οφείλει να είναι ανοιχτή και χωρίς αποκλεισμούς, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Εξίσου σημαντικό είναι να υλοποιείται από κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό, μέσα σε οργανωμένα πλαίσια με τις αναγκαίες υλικοτεχνικές υποδομές, ώστε να διασφαλίζεται

η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά της. Επιπλέον, επισήμανε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να συνδέεται άμεσα με το γνωστικό αντικείμενο και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ενθαρρύνει τη συνεργασία, την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάπτυξη δημιουργικού πνεύματος μεταξύ των εκπαιδευτικών (Βαρσαμής & Παπαδημητρίου, 2021).

Η **Ανδρούσου** (2005, σ. 92, όπ. αναφ. στους Χολέβα & Λενακάκη, 2019, σ. 51) επισημαίνει ότι, σε αυτή τη διαδικασία μετασχηματισμού και αλλαγής είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που «αντιλαμβάνονται τη μη αποτελεσματικότητα των πρακτικών που ακολουθούσαν έως τότε [...] ταυτόχρονα νιώθουν έντονες την αποσταθεροποίηση και την αδυναμία να εντάξουν τα νέα προτεινόμενα σχήματα στην καθημερινή τους πράξη». Σε αυτό τον «ενδιάμεσο χρόνο» επομένως, «η επιμόρφωση πρέπει να δημιουργεί στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς ερωτήματα για το πώς μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους –ένα γνωστικό «κενό» προς αναπλήρωση– με την ταυτόχρονη επιθυμία για κάτι νέο που θα το αντικαταστήσει».

Σε αυτό το σημείο, θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί ότι, ένα από τα βασικά προτάγματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ανάπτυξη πολυποίκιλων και σύνθετων δεξιοτήτων/ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς μέσα από μια διαδικασία διαρκούς και ποιοτικής επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (EC, 2000), αλλά και έναν από τους 15 δείκτες ποιότητας για τη διά βίου μάθηση (EC, 2002, όπ. αναφ. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι, η επιμόρφωση συνιστά μια διαρκή, περιοδικά επαναλαμβανόμενη διαδικασία επαγγελματικής ενδυνάμωσης και προσωπικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τη συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Galaczi et al., 2018). Υπό το πρίσμα αυτό, η επιμόρφωση αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit, & McCloskey, 2009, όπ. αναφ. στους Μανούσου et al., 2020).

### **1.3 Ορισμός της έννοιας «έρευνα»**



«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Σύμφωνα με τον **Καραγεώργο** (2002, όπ. αναφ. στους Μαστροθανάση & Αλεξόπουλο, 2025, σ. 3), ο όρος έρευνα αντανακλά «το σύνολο των οργανωμένων ενεργειών που γίνονται με σκοπό να βρεθεί, να ανακαλυφθεί, να ερμηνευθεί κ.λπ. κάτι που μας ενδιαφέρει». Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι ο Μπαμπινιώτης δίνει τρεις ξεχωριστούς ορισμούς στην προσπάθειά του για μια εννοιολογική προσέγγιση της έρευνας.

Κατά τον **Creswell** (2016), έρευνα είναι μία διαδικασία σταδίων για τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος ή ζητήματος. Σε ένα γενικό επίπεδο, η έρευνα αποτελείται από τρία στάδια:

- Θέτουμε ένα ερώτημα.
- Συγκεντρώνουμε δεδομένα για να απαντήσουμε στο ερώτημα.
- Παρουσιάζουμε μία απάντηση στο ερώτημα

Υποστηρίζει επίσης ότι, η έρευνα είναι πολύ σημαντική, μιας και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν προβλήματα ή ζητήματα μέσα από την συγκέντρωση γνώσεων.

Κατά τη πεποίθηση των **Παπαναστασίου & Παπαναστασίου** (2016, όπ. αναφ. στους Μαστροθανάση & Αλεξόπουλο, 2025, σ. 3), η εκπαιδευτική έρευνα συνιστά τη «συστηματική επιστημονική διαδικασία επίλυσης προβλήματος που στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικής μορφής και έχει στόχο την προσθήκη νέων γνώσεων στο οργανωμένο σύνολο των επιστημονικών γνώσεων».

Σύμφωνα με το **Australian Research Council** (2015), η έρευνα νοείται ως μια διαδικασία δημιουργίας νέας γνώσης ή αξιοποίησης της ήδη υπάρχουσας με καινοτόμο και δημιουργικό τρόπο, ώστε να προκύπτουν νέες έννοιες, μέθοδοι, εφευρέσεις ή μορφές κατανόησης. Στο πλαίσιο αυτό, ακόμη και η ανάλυση ή η σύνθεση προηγούμενων μελετών μπορεί να θεωρηθεί ερευνητική δραστηριότητα, εφόσον οδηγεί σε νέα και πρωτότυπα αποτελέσματα.

Ο **Kerlinger** (1979, όπ. αναφ. στη Κασιμάτη, 2008), ορίζει την έρευνα, ως συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικονιζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα. Η έρευνα εμπεριέχει τη συλλογή δεδομένων, την επεξεργασία τους και την ανάλυση τους, καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων με σκοπό την ανάπτυξη θεωριών που εκφράζουν την εξέλιξη των φαινομένων, ώστε να μπορούν να γίνουν προβλέψεις για την εξέλιξή τους. Ειδικότερα, η επιστημονική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής, ονομάζεται εκπαιδευτική έρευνα.

#### 1.4 Ερευνητικές μέθοδοι: ποσοτική και ποιοτική έρευνα

Η διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας είναι κάτι περισσότερο από το να ακολουθούμε τα κύρια στάδια στην ερευνητική διαδικασία. Περιλαμβάνει συστηματικό σχεδιασμό, οργάνωση και τη συγγραφή της έρευνας, ακολουθώντας μία από τις δύο κύριες κατευθύνσεις: **ποσοτική** (quantitative) έρευνα ή **ποιοτική** (qualitative) έρευνα (Creswell, 2016). Βέβαια, τα τελευταία χρόνια έχουν αναδειχθεί και έρευνες μεικτών μεθόδων (Mixed Methods Research) καθώς και οι έρευνες μεικτών μοντέλων (Mixed Models Research) (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Baralos, 2008a, όπ. αναφ. στο Κασιμάτη, 2008).

Αναφορικά με την **ποσοτική έρευνα**, ο **Creswell** (2016) υποστηρίζει ότι χαρακτηρίζεται από τη συστηματική περιγραφή και ανάλυση φαινομένων μέσα από τη μέτρηση και τη στατιστική επεξεργασία δεδομένων. Εστιάζει στην εξήγηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, στη διατύπωση σαφών και μετρήσιμων ερευνητικών υποθέσεων, και στη χρήση προκαθορισμένων εργαλείων συλλογής δεδομένων σε μεγάλα δείγματα συμμετεχόντων. Η ανάλυση πραγματοποιείται με στατιστικές μεθόδους, ενώ η ερμηνεία των αποτελεσμάτων στηρίζεται στη σύγκρισή τους με προηγούμενες θεωρίες και μελέτες. Τέλος, η παρουσίαση των ευρημάτων ακολουθεί τυποποιημένες, αντικειμενικές και αμερόληπτες διαδικασίες.

Η **Κασιμάτη** (2008) επισημαίνει ότι, οι **ποσοτικές έρευνες** στηρίζονται σε αριθμητικά δεδομένα, τα οποία παρουσιάζονται και μελετώνται με μεθόδους της Περιγραφικής και

Επαγωγικής Στατιστικής. Οι έρευνες αυτές είναι κατάλληλες για διερεύνηση ερωτημάτων που αφορούν στο «πώς» των φαινομένων και στην διερεύνηση ισχύος μιας θεωρίας. Απαιτούν συστηματικό σχεδιασμό και οργάνωση, σαφή καθορισμό του προβλήματος και των μεταβλητών, εκτίμηση των παραμέτρων του πληθυσμού και διατύπωση υποθέσεων για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Δεν απαντούν όμως στη διερεύνηση ερωτημάτων που αφορούν στο «γιατί» των φαινομένων. Στις ποσοτικές έρευνες εντάσσονται οι εργαστηριακές, οι πειραματικές, οι περιγραφικές, οι δημοσκοπικές και οι συσχετιστικές.

Ακόμη, οι **Ίσαρη και Πουρκός (2015)**, υιοθετώντας την προοπτική του W. Dilthey, διακρίνουν ότι η **ποσοτική μέθοδος**, που χρησιμοποιείται κυρίως στις φυσικές επιστήμες, αποσκοπεί στην εξήγηση των φαινομένων μέσω της αναζήτησης αντικειμενικών αιτιών και της διατύπωσης γενικών νόμων. Η ποσοτική μέθοδος ονομάζεται συχνά ως εξηγητική ή εμπειρική ή νομοθετική μέθοδος, διότι αφορά την ανακάλυψη και θέσπιση γενικών νόμων ή κανόνων που σχετίζονται με ένα γενικότερο πλαίσιο.

Αναφορικά με την **ποιοτική έρευνα**, ο **Creswell (2016)** σημειώνει ότι παρατηρούμε διαφορετικά κύρια χαρακτηριστικά σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Πιο αναλυτικά, η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στη βαθύτερη διερεύνηση και κατανόηση ενός φαινομένου μέσα από τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Η βιβλιογραφία έχει δευτερεύοντα ρόλο, καθώς η έμφαση δίνεται στη διαμόρφωση ανοιχτών ερευνητικών ερωτημάτων και στη συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων ή οπτικού υλικού από μικρό αριθμό ατόμων. Η ανάλυση επικεντρώνεται στην ερμηνεία θεμάτων και νοημάτων, ενώ η παρουσίαση των αποτελεσμάτων είναι ευέλικτη και περιλαμβάνει τον αναστοχασμό και την υποκειμενική οπτική του ερευνητή.

Η **Κασιμάτη (2008)** αναφέρει ότι, οι **ποιοτικές έρευνες** στηρίζονται κυρίως σε ερμηνείες και λεκτικούς χαρακτηρισμούς και στοχεύουν στην περιγραφή των φαινομένων από την μεριά των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, ερευνούμε την επίδραση του άγχους στην ακαδημαϊκή επίδοση των σπουδαστών. Στις ποιοτικές έρευνες εντάσσονται: η βιβλιογραφική, η ιστορική, η έρευνα δράσης, η μελέτη περίπτωσης, η ανάλυση περιεχομένου, η εθνογραφική, η βιογραφική (Babbie, 2001; Pole, 2007).



*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

Οι **Ίσαρη και Πουρκός** (2015), υιοθετώντας την προοπτική του W. Dilthey, υποστηρίζουν ότι η **ποιοτική μέθοδος**, χαρακτηριστική των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, επιδιώκει την κατανόηση των φαινομένων μέσα από την περιγραφή, ερμηνεία και ανάλυση της λειτουργίας τους στο πλαίσιο μιας ολότητας. Προσδιορίζεται ως περιγραφική, κατανοούσα, ιδιογραφική ή ερμηνευτική, μιας και αναφέρεται στην περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση καταστάσεων και διαδικασιών που αφορούν το άτομο.

Εν κατακλείδι, η **ποσοτική έρευνα** αναλύει την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται, ενώ η **ποιοτική έρευνα** αναφέρεται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996: 67, όπ. αναφ. στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

## ΜΕΡΟΣ Β: Θεατρικό παιχνίδι

### 2.1 Ορισμός της έννοιας «Θεατρικό Παιχνίδι»

Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά «μία βιωματική, παιγνιώδη διαδικασία και θεατροπαιδαγωγική μέθοδο», καθώς επιτρέπει στα παιδιά να συνδημιουργούν «αυθόρμητα, αυτοσχέδια και εφήμερα φαντασιακά περιβάλλοντα θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας». Με επίκεντρο την ομάδα και με εργαλείο τους θεατρικούς ρόλους, «τα παιδιά εμπλέκονται με τρόπο βιωματικό σε ένα παιχνίδι επινόησης ενός άλλου κόσμου», αξιοποιώντας την υπάρχουσα εμπειρία και τη φαντασία τους. Κύριο μοχλό αυτής της ψυχαγωγικής διαδικασίας αποτελεί ο εμπυχωτής (Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 171-172, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλο & Μαραγκουδάκη, 2014, σ. 61).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί «ένα πεδίο ευχάριστης θεατρικής δραστηριοποίησης και ελεύθερης έκφρασης των παιδιών, με συνδυασμό παιχνιδιού με τα αισθητήρια, τη φωνή και τα μέλη του σώματος αφενός (Μουδατσάκης, 1994-α), και δραματικής/θεατρικής έκφρασης, αφετέρου» (Γραμματάς, 1996, όπ. αναφ. στον Μαρούδα, 2012, σ. 87). Είναι αυτοσχέδιο και εφήμερο, καθώς δεν καταγράφεται για να επαναληφθεί και επιπλέον είναι αυθόρμητο και ελεύθερο, αφού δεν οριοθετείται από κάποιο προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο (Παπαδόπουλος, 2007, όπ. αναφ. στην Κατσαρίδου, 2011).

Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά υποδύονται ρόλους, αναπαριστούν και αναδομούν ποικίλες πραγματικές ή φαντασιακές καταστάσεις, διερευνώντας με δημιουργικό τρόπο τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο που τα περιβάλλει. Ως εκ τούτου, η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτή, ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, προάγει τον συμβολικό μετασχηματισμό της πραγματικότητας και την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης (Bretherton, 1989, 384 και Jones, 2000, 9, όπ. αναφ. στον Τσιάρα, 2006).

Σύμφωνα με τους **Faure** και **Lascar** (1988, σ. 8), θεατρικό παιχνίδι υπάρχει, «...από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση και/ή το λόγο, με

ευχαρίστηση». Στην ουσία, είναι παιχνίδι, που πριν απ' όλα συνεπάγεται τη χαρά να παίζεις. Βέβαια, το παιχνίδι διακόπτεται όταν παύει να υπάρχει η χαρά του παιχνιδιού.

Ως βασικά συστατικά στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού, αναγνωρίζουν τον αυτοσχεδιασμό και την ευχαρίστηση, μέσα από τα οποία το παιδί καλείται να εκφραστεί ελεύθερα, να επινοήσει και να δημιουργήσει με φαντασία και αυθορμητισμό. Προτείνουν δύο μεθόδους διεξαγωγής ενός θεατρικού παιχνιδιού, αφενός τη «φυσική» μέθοδο, που στηρίζεται στην ελεύθερη εξέλιξη του παιχνιδιού ανάλογα με τις ανάγκες και τα ερεθίσματα της ομάδας, και αφετέρου μια πιο μεθοδική και δομημένη πορεία τριών σταδίων, με δύο τύπους εξέλιξης. Ως πιο συνηθισμένο σχήμα αναφέρουν, τα τρία στάδια:

- ✚ **χαλάρωση**
- ✚ **σωματικές ασκήσεις**
- ✚ **αυτοσχεδιασμοί** (Κεφαλάκη, 2020).

Σύμφωνα με τον **Κουρετζή** (2008), κεντρικά σημεία του θεατρικού παιχνιδιού αποτελούν:

- ✚ **η σωματική έκφραση**
- ✚ **ο αυτοσχεδιασμός**
- ✚ **η εκμετάλλευση του τυχαίου και του αυθόρμητου**

Μέσα από αυτές τις διαστάσεις, το θεατρικό παιχνίδι αναδεικνύεται σε μια δυναμική και βιωματική διαδικασία δημιουργικής έκφρασης, όπου το σώμα, η φαντασία και το συναίσθημα συνυφαίνονται. Η πραγματοποίησή του μπορεί να λάβει χώρα σε ποικίλα περιβάλλοντα, όπως από μια αίθουσα διδασκαλίας ή έναν μικρό εσωτερικό χώρο, έως τη γειτονιά ή ένα ευρύ υπαίθριο πεδίο, ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων και τις παιδαγωγικές στοχεύσεις των εμπυχωτών. Η διάρκειά του παραμένει ευέλικτη και εξαρτάται από το ενδιαφέρον, τη διάθεση και τη δημιουργική ενέργεια των παιδιών, αλλά και από την αντοχή, την εμπειρία και τη δεξιότητα των εμπυχωτών που καθοδηγούν τη διαδικασία.

Αξίζει να επισημανθεί, ότι ένα θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί ποτέ να είναι το ίδιο, εφόσον κάθε φορά προστίθεται το προσωπικό στοιχείο, οι διαφορετικές

προσλαμβάνουσες και ανάγκες των εμπλεκόμενων μελών. Ένα θεατρικό παιχνίδι είναι πάντοτε κατάλληλα σχεδιασμένο ανάλογα τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ομάδας που εμπλέκεται στη διαδικασία (Κωσταρά & Μαντζουράτου, 2020).

«Η μελέτη για τη μορφοπαιδευτική αξία και τη σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα» τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης έχει προσελκύσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των μελετητών του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Κάνουν αισθητή την παρουσία τους, πληθώρα όρων, που επιχειρούν να περιγράψουν το νέο πεδίο (Λενακάκης, 2024, σ. 27).

Επισημαίνονται πολλοί και διαφορετικοί όροι που χρησιμοποιούνται κατά καιρούς όπως: θεατρικό παιχνίδι, δράμα, δραματικό παιχνίδι, δραματοποίηση, διερευνητική δραματοποίηση, εκπαιδευτικό δράμα, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, θεατροπαιδαγωγική, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, θέατρο στην εκπαίδευση, θεατρική αγωγή, διαδραστικό θέατρο, παιδαγωγική δραματική έκφραση, παιχνίδια ρόλων αλλά και οι –ευρέως γνωστοί– αγγλικοί όροι: drama in education, theatre in education, drama education, process drama, inquiry drama, creative drama (Κατσαρίδου 2014, σ. 21, όπ. αναφ. στους Κατσαρίδου & Βίο, 2023).

Αναφορικά με τον όρο «**δράμα**», το δράμα δεν είναι τίποτε άλλο από «τη διαδικασία της δραματοποίησης ιστοριών» (Bethlenfalvy, 2020· Bolton, 1999). Με άλλα λόγια, πραγματοποιείται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου και συνιστά μια «προσανατολισμένη στη διαδικασία, αυτοσχεδιαστική και μαθησιακά εστιασμένη δραματική μορφή». Μέσα από αυτήν, τα παιδιά ως ενεργοί συμμετοχοί στη δραματική πράξη, καλούνται να διερευνήσουν φανταστικές προοπτικές και πραγματικές εμπειρίες, αξιοποιώντας δημιουργικά «τη φαντασία τους, τη συμμετοχή τους, την ενδυνάμωσή τους, τις πρωτότυπες ιδέες τους, τις διερευνητικές δράσεις και τις μετέπειτα αναστοχαστικές διαδικασίες», που εμβαθύνουν την κατανόηση και ενισχύουν τη μαθησιακή τους πορεία (O’Neill, 1996· Davis & Behm, 1987, σ. 262· Kaposi, 2008· McCaslin, 2006· Gallagher, 2014· Novák, 2016, σ. 48, όπ. αναφ. στους Kasbary & Novak, 2024, σ. 319). Οι **Kaiafa, Dima** και **Tsiaras** (2020, σ. 140) συμπληρώνουν ότι «μέσα από τη συμβολική γλώσσα που χρησιμοποιείται στο δράμα,

μπορεί να αναπαρασταθεί ο πραγματικός κόσμος» (Vargiour, 1994). Πέρα από τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα που αισθητά διαθέτει το δράμα, λόγω της παιγνιώδους φύσης του, αποκτά ταυτόχρονα και έναν κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς «προσφέρει σε παιδιά και ενήλικες το κίνητρο να χρησιμοποιήσουν το πνεύμα και το συναίσθημά τους σε συνδυασμό με το σώμα τους (Baldwin, 2009), προσδίδοντας έτσι στο δράμα έναν πολυεπίπεδο ρόλο».

Αναφορικά με τον όρο «**εκπαιδευτικό δράμα**», όπως ορίζει ο Fisher (2008, σ. 164, όπ. αναφ. στους Kaiafa, Dimi, & Tsiaras, 2020, σ. 146) αποτελεί μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία ουσιαστικά απομακρύνεται από τις αρχές της παραδοσιακής διδασκαλίας και προσδίδει στη μαθησιακή διαδικασία έναν ενδιαφέροντα, δημιουργικό και παιγνιώδη χαρακτήρα. Μέσα από αυτήν τη μέθοδο, οι μαθητές μπορούν να ενεργούν με αυτονομία, να εκφράζονται με ελευθερία χωρίς περιορισμούς, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και να λειτουργούν ομαδικά. Το εκπαιδευτικό δράμα, ως ένα καινοτόμο και χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, «συνδέει την ικανότητα σκέψης με τη συμπεριφορά και, επομένως, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών».

Οι **Wenjuan, Shuchen** και **Wenling** (2022) συμπληρώνουν ότι τα κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος είναι «η ισότητα, η ανοιχτότητα και ο διάλογος». Απαιτεί οργανωμένη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος σχεδιάζει και υλοποιεί τη διδασκαλία αξιοποιώντας ποικίλα στοιχεία θεατρικής τέχνης όπως: αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρόλων, δραματικά παιχνίδια, παραστάσεις διαλόγων σε πλαίσια καταστάσεων, αναπαραστάση κειμένων διδακτικού υλικού, ανάγνωση ρόλων και μίμηση. Μέσω αυτών των τεχνικών, τόσο οι μαθητές που συμμετέχουν όσο και οι παρατηρητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν καλύτερα τη γνώση και τα θεματικά ζητήματα, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοιχτό, διαδραστικό και καθοδηγούμενο.

## **2.2 Ορισμός της έννοιας «Θεατροπαιδαγωγική»**

Το Θεατροπαιδαγωγικό πεδίο, «αποτελεί έναν χώρο πολυφωνίας και διαφορετικών εκφάνσεων, θεωριών και πρακτικών», όπου δημιουργήθηκε πριν από τα μέσα του

εικοστού αιώνα και εξελίσσεται διεθνώς έως σήμερα (Χολέβα, 2022, σ. 98). Ως καλλιτεχνική επιστήμη, η Θεατροπαιδαγωγική, συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τεχνική και την Παιδαγωγική ως επιστήμη (Lenakakis, 2004· Λενακάκης, 2012), όπου «κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει το υποκείμενο δράσης, δηλαδή το πρόσωπο που ενσαρκώνει ένα ρόλο» (Λενακάκης, Βαρσαμίδου, & Σπαντιδάκης, 2016, σ. 533).

Οι **Μαστροθανάσης και Κλαδάκη** (2023, όπ. αναφ. στους Παπαχρήστου & Παπαδόπουλο, 2025, σ. 67) πορεύονται προς κοινή κατεύθυνση, υποστηρίζοντας ότι μία από τις τεχνικές που εντάσσονται στην θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση είναι το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί «μια παιγνιώδη συλλογική δραστηριότητα, όπου οι συμμετέχοντες αυτοσχεδιάζουν είτε πάνω σε ένα επιλεγμένο είτε σε ένα καθορισμένο από τη δημιουργημένη κατάσταση θέμα».

Σε κοινά μονοπάτια, η **Lešnik** (2021, σ. 119) συμπληρώνει ότι ο όρος της Θεατροπαιδαγωγικής περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραματικών τεχνικών, που αξιοποιούνται στη δημιουργική διαδικασία του θεάτρου και μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στην παιδαγωγική πρακτική. Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές στην τάξη περιλαμβάνουν: «παιχνίδι προθέρμανσης, παιχνίδι εμπιστοσύνης, παιχνίδι συγκέντρωσης, υποδυόμενους ρόλους, ομαδική εργασία, ερμηνευτική αφήγηση, αυτοσχεδιασμό, δραματοποίηση, κριτικό στοχασμό» (Heathcote v O'Neill 2015; Bolton 1986; Swale 2009).

**Αντικείμενο** της Θεατροπαιδαγωγικής αποτελεί ένα ειδικό -μέσω παιχνιδιού και θεάτρου- δομημένο συμβάν, το οποίο λαμβάνει χώρα σε μία ομάδα που παίζει. Ο εκπαιδευτικός, όντας εμπυχωτής, «προτείνει στην ομάδα τα κατάλληλα παιχνίδια, με σκοπό να προκαλέσει την προσωπική έκφραση, να αποδεσμεύσει ένα ψυχικό αίσθημα που ζητά διέξοδο (Λενακάκης et al., 2016, σ. 534). Φαίνεται ότι, η αλληλεπίδραση των τριών παραγόντων, δηλαδή του κανόνα, του εμπυχωτή και της ομάδας, συνιστά το αντικείμενο της Θεατροπαιδαγωγικής (Λενακάκης, 2008).

**Βασικό συστατικό** της Θεατροπαιδαγωγικής είναι το παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα: «το παιχνίδι με τους ρόλους, τις φόρμες, τα αντικείμενα, τον χωροχρόνο, τους ήχους, την κίνηση, τον λόγο και κάθε είδους τεκμήριο της πολιτιστικής κληρονομιάς» (Λενακάκης & Παναγή, 2018, σ. 92). Βέβαια, το παιχνίδι ως παιδαγωγικό εργαλείο «προϋποθέτει τη γνώση και την τήρηση των βασικών αρχών του από τον εμπυχωτή», προκειμένου να μπορεί να έχει ουσιαστική επίδραση τόσο στην ομάδα όσο και στους «παίκτες» (Λενακάκης, 2009, σ. 457).

Σύμφωνα με τη **Χολέβα** (2022), μέσω του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες:

- να μπουν βαθιά σε φανταστικούς κόσμους
- να διερευνήσουν το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες

Σε ένα ασφαλές περιβάλλον πειραματισμού και με πολυ-αισθητηριακό τρόπο, οι συμμετέχοντες αφενός αναλαμβάνουν ρόλους, αφετέρου επεξεργάζονται και διαπραγματεύονται διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις, αποκαλύπτοντας στερεότυπα και φόβους και διατυπώνοντας γνώμες σε δοκιμασία. Και όλα αυτά πραγματώνονται ως φυσικό επακόλουθο του ασφαλούς και παιγνιώδους πεδίου που δημιουργεί το ίδιο το εργαστήριο χωρίς λογοκρισία ή τον φόβο να κριθούν αρνητικά.

### 2.3 Τα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα

Η **Περσεφόνη Σέξτου** σημειώνει ότι τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα έχουν τις ρίζες τους στην Αγγλία της δεκαετίας του 1960 και συγκεκριμένα πρωτοεμφανίζονται από την ομάδα Belgrade στο Coventry, σε μία ανάγκη για εναλλακτικό θέατρο, αγώνες για ελευθερία, ισότητα και δημιουργικότητα όπως και ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην τότε κοινωνική πραγματικότητα (Σέξτου, 2005, σ. 21, όπ. αναφ. στους Κατσαρίδου & Νίο, 2023). Η αρχική τους φόρμα επηρεάστηκε από το έργο των Brecht, Boal, Heathcote και άλλων σημαντικών εκπροσώπων από τον χώρο του θεάτρου και της Θεατροπαιδαγωγικής. Σήμερα, «με την πάροδο του χρόνου και τις αλλαγές στην κοινωνική πραγματικότητα, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα

αναπτύχθηκαν, άλλαξαν μορφή, εξελίχθηκαν και έγιναν μια πρακτική που χρησιμοποιήθηκε σε πολλές χώρες του κόσμου» (Γιαννούλη & Ποταμούση, 2011, σ. 13).

Τα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αξιοποιούν τις τεχνικές του θεάτρου και του δράματος με σαφή εκπαιδευτικό προσανατολισμό (Boal, 1979). Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων, ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καλούμενος να συμμετέχει ενεργά «μέσα από τη βίωση ρόλων (Vygotsky, 1978, Bruner, 1983) στις υποθετικές καταστάσεις του σεναρίου». Παράλληλα, οι ομαδικές δραστηριότητες λειτουργούν ως πλατφόρμα συνεργασίας, όπου οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν τις δραματικές καταστάσεις, να συζητήσουν στρατηγικές αντιμετώπισης και να αποφασίσουν συλλογικά τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων ή ηθικών διλημμάτων. Τα διλήμματα αυτά έχουν σχεδιαστεί ώστε να αντικατοπτρίζουν καταστάσεις οικείες στην καθημερινή τους ζωή, καθιστώντας τη μάθηση βιωματική, ουσιαστική και άμεσα συνδεδεμένη με την προσωπική και κοινωνική τους εμπειρία. Με άλλα λόγια, «οι μαθητές εμπλέκονται στον υποθετικό, φανταστικό κόσμο του σεναρίου και επιχειρούν να δράσουν. Πειραματίζονται, προβληματίζονται, ανατρέχουν στις προσωπικές τους εμπειρίες, διαδρούν και αναζητούν να βρουν λύσεις που θα βελτιώσουν κάτι στα τεκταινόμενα ή στο χειρισμό των καταστάσεων. Κάνουν κατά κάποιο τρόπο πρόβες ζωής» (Κουκουναράς-Λιάγκης, 2011, σσ. 287-288).

Σε κοινή πλεύση, η **Χάσκα** (2016) υπογραμμίζει ότι στα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα οι δραστηριότητες που προηγούνται ή έπονται της παράστασης έχουν ιδιαίτερο βάρος, καθώς είναι σχεδιασμένες με τρόπο που παρέχουν την δυνατότητα στους μαθητές να παρεμβαίνουν, να εκφράζουν απόψεις και να μοιράζονται συναισθήματα μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της θεατρικής σύμβασης.

Συνακόλουθα, μέσα από συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες διαμορφώνεται ένα δημιουργικό και ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ισότιμα, να βιώνουν και να εκφράζουν ποικίλα συναισθήματα, να διατυπώνουν σκέψεις και απόψεις, να ενεργοποιούν την περιέργειά τους και να

διερευνούν τις προσωπικές τους εμπειρίες (Triliva, Anagnostopoulou, & Hatzinikolaou, 2008). Ταυτόχρονα, μέσω της βιωματικής αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας, το παιδί ενισχύει δεξιότητες όπως: η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και κριτική στάση ζωής (Alkistis, 2008). Στην προσπάθειά του να ταυτιστεί με έναν ρόλο, το παιδί επιχειρεί να βιώσει τον εσωτερικό κόσμο του άλλου, να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του (Ball, 2012· Neelands, 2002), ζώντας ταυτόχρονα ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη φαντασία που γεννά το θεατρικό δρώμενο. «Μέσα σε αυτήν την κατάσταση μοιράσματος και αλληλεπίδρασης, τα παιδιά ενθαρρύνονται να γίνουν παρατηρητές του εαυτού τους: από τη μία, βιώνοντας συναισθηματικά την κατάσταση του ρόλου, και από την άλλη, αποστασιοποιούμενα από αυτήν» (Avidi & Chatzigeorgiou, 2007, όπ. αναφ. στον Mavroudi, 2020, σ. 96).

«Η ελευθερία έκφρασης που απολαμβάνουν οι συμμετέχοντες στα προγράμματα θεατροπαιδαγωγικής τους επιτρέπει να εκφράζουν τη δική τους φωνή· παύουν να είναι παθητικοί δέκτες και μετατρέπονται σε ενεργά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας» (Bengochea et al., 2018; Kompiadou et al., 2017; Lazarus, 2013; Luton, 2021, όπ. αναφ. στους Lenakakis & Sarafi, 2024, σ. 4).

## 2.4 Μέσα έκφρασης στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να παίξουμε ένα θεατρικό παιχνίδι και άπειρες «τεχνικές». Η βασικότερη είναι **το σώμα μας**, το οποίο αποτελεί το σημαντικότερο εκφραστικό «εργαλείο» του ηθοποιού. Η σωματική έκφραση, περιλαμβάνει βέβαια και τη φωνή, αλλά στο θεατρικό παιχνίδι δεν είναι πάντα απαραίτητο να χρησιμοποιείς τον λόγο (Κουρετζής, 2008).

Ένας ακόμη τρόπος αναπαραγωγής θεατρικού παιχνιδιού είναι ο **αυτοσχεδιασμός**, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να αντανάκλα τις συναισθηματικές πραγματικότητες των παιδιών, δημιουργώντας έτσι ουσιαστικές «στιγμές μάθησης» (Fels & McGivern, 2002, σ. 21, όπ. αναφ. στους Kyrimi & Tsiara, 2021, σ. 4). Ομοίως, **Μουδατσάκης** (1994) και **Γραμματάς** (2024) επισημαίνουν ότι «βασικά γνωρίσματα του θεατρικού παιχνιδιού αποτελούν ο αυτοσχεδιασμός, η δημιουργικότητα, η συναισθηματική και

σωματική απελευθέρωση των συμμετεχόντων και ο πειραματισμός με τους κοινωνικούς κανόνες» (Παπαχρήστου & Παπαδόπουλος, 2025, σ. 68).

Κατά τον **Way** (1969, όπ. αναφ. στη Γαλάνη, 2010, σσ. 137-138), αυτοσχεδιασμός είναι «έργο χωρίς γραπτό κείμενο και σημαίνει ελευθερία στα πλαίσια κανόνων του παιχνιδιού, χωρίς παρεμβάσεις ή φραγμούς στην έκφραση». Το παιδί αντιδράει αυθόρμητα σε ένα ερέθισμα, μία ιδέα ή μία κατάσταση, με τον μοναδικό τρόπο που εκείνο επιλέγει κάθε φορά, κινητικά, λεκτικά, εκφραστικά. Απαιτεί φαντασία, ελευθερία, τόλμη, εξωτερίκευση πράξεων κι συναισθημάτων.

Ως προς τις συνθήκες που ορίζουν την έναρξη και την θεματική του θεατρικού παιχνιδιού, υπάρχουν αυτοσχεδιασμοί (Μαρούδας, 2012):

- ✚ **κατευθυνόμενοι**
- ✚ **ελεύθεροι**
- ✚ **αυθόρμητοι**
- ✚ **σκηνικοί**

Οι **κατευθυνόμενοι** αυτοσχεδιασμοί στηρίζονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα που όρισε ή παρήγαγε ο εμπνευστής (Κουρετζής, 2008).

#### ✚ **Πρώτο παράδειγμα κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού:**

**Διαδικασία:** «Σήμερα, θα γίνετε αρκούδες. Προσέξτε καλά τι θα σας πω. Θα περπατάτε σα να είσατε πολύ χοντρές, πολύ βαριές μπουμ μπανταμπουμ μπουμ μπανταμπουμ... Σκύψτε το κεφάλι. Χαλαρώστε τους ώμους.... Έτσι. Να που γίνατε αρκούδες. Είσατε μέσα στο δάσος, είναι πρωί και μόλις ξυπνήσατε. Χασμουριέστε και τεντώνεστε αργά-αργά. Τώρα φεύγουμε και πάμε να βρούμε κάτι καλό να φάμε. Ψάξτε, ψάξτε. Κοιτάξτε γύρω σας καλά. AAA! να ένα δέντρο που φαίνεται πολύ μεγάλο και γέρικο. Πηγαίνετε κοντά. Κάτι κολλάει στα δάχτυλά σας σα μαρμελάδα..... Πάρτε λίγο. Είναι μέλι, πολύ γλυκό μέλι. Γλύψτε ένα-ένα τα δάχτυλα... Μμμ! Πόσο νόστιμο είναι! Θα πάρουμε και άλλο... A! A! A! Κάτι με τσιμπάει. ΩΧ ΜΕΛΙΣΣΕΣ! ΜΕΛΙΣΣΕΣ! ΓΡΗΓΟΡΑ ΓΡΗΓΟΡΑ! ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΦΥΓΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΡΗΓΟΡΑ! Τρέξτε! Τρέξτε καλέ! Να εκεί κάτω στο βάθος είναι

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

μία λίμνη... Ξαπλώστε με την κοιλιά. Στις μέλισσες δεν αρέσει το νερό... Δεν είναι τόσο βαθιά η λίμνη, αλλά η γούνα σας έγινε λούτσα... Κοιτάζετε στο νερό τα ψαράκια που παίζουν... έτσι! Τώρα πρέπει να σηκωθούμε. Σιγά σιγά! Καλέ παραλίγο να γλιστρήσετε! Τίναχτείτε να πέσει το νερό... Νομίζω κουραστήκαμε λίγο. Για να βρούμε ένα αναπαυτικό μέρος να κοιμηθούμε. Αγγίξτε τη χλόη με τις παλάμες...όχι εκεί είναι πολύ βρεγμένη...εκεί έχει κάτι μεγάλα βότσαλα...να, βρήκατε μια καλή γωνίτσα. Κλείστε τα μάτια, πάρτε μία βαθιά ανάσα και προσπαθείτε να θυμηθείτε όλα αυτά που κάνατε...που πήγατε, τι είδατε, πως νιώσατε» (Faure & Lascar, 1988).

#### Δεύτερο παράδειγμα κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού:

##### **Διαδικασία:**

**Παίζουμε με τα χέρια μας:** «Ενώνουμε τα χέρια μας, τα απλώνουμε, τα κρύβουμε και προσπαθούμε να κάνουμε κάποιες δουλειές, χωρίς αυτά, με διάφορους τρόπους. Βάζουμε τα χέρια να συνομιλήσουν μεταξύ τους, να μαλώσουν, να συνεργαστούν...»).

**Παίζουμε με τα πόδια μας:** «Απομακρύνουμε το ένα πόδι μας από το άλλο, τα ενώνουμε, περπατάμε, τρέχουμε, προσπαθούμε να μετακινηθούμε, χωρίς αυτά. Γονατίζουμε, ξαπλώνουμε, τα πόδια συνομιλούν μεταξύ τους, καθόμαστε, ακουμπάμε τα γόνατα, αυτοσχεδιάζουμε»).

**Παίζουμε με τα δάχτυλα:** Τα δάχτυλα περπατούν, τρέχουν, πηδούν εμπόδια. Ενώνονται μεταξύ τους, αγκαλιάζονται γιατί κρυώνουν, τα σφίγγουμε γροθιές, γίνονται φτερά, γίνονται ψαλίδι, μπάλα μεγάλη, φωλιά.

**Παίζουμε με το κεφάλι μας:** Το πιάνουμε, για να καταλάβουμε το σχήμα του, το γυρίζουμε προς όλες τις κατευθύνσεις και λέμε κάθε φορά τι βλέπουμε. Αγγίζουμε όλα του τα σημεία. Το κρύβουμε ανάμεσα στα χέρια, το εξαφανίζουμε, το φανερώνουμε (Λασηθιωτάκη, 2007, σ. 17).

Οι **ελεύθεροι** αυτοσχεδιασμοί, είναι θέματα ή δρώμενα που τα παιδιά ανακαλύπτουν είτε μόνα τους είτε με μια ομάδα και παίζουν σύμφωνα με τη διάθεση που έχουν τη δεδομένη χρονική στιγμή (Κουρετζής, 2008) και πραγματοποιούνται ύστερα από προτροπή του εμπυχωτή (Μαρούδας, 2012).

#### Παράδειγμα ελεύθερου αυτοσχεδιασμού:

**Υλικά:** έξι καρέκλες, έξι καπέλα

**Διαδικασία:** Σε κάθε καρέκλα βρίσκεται κι από ένα καπέλο, ανδρικό ή γυναικείο, διαφορετικών μεγεθών και χρωμάτων. Όποιο παιδί νιώθει έτοιμο και επιθυμεί προχωράει προς τις καρέκλες με τα καπέλα. Διαλέγει το καπέλο που του αρέσει και παράλληλα κινείται, συμπεριφέρεται και μιλάει όπως θα έκανε αυτός που θα το φορούσε στην πραγματικότητα. Ένα επόμενο βήμα, μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία και συμπληρωθούν όλες οι καρέκλες και τα καπέλα, είναι να ξεκινήσει μία συνομιλία μεταξύ των ρόλοι μεταξύ τους, να δημιουργηθεί ένας διάλογος, μία δράση, όπου θα αποτελέσει το έναυσμα για έναν άλλον αυτοσχεδιασμό (Κουρετζής & Κοντογιάννη, 1993).

Οι **αυθόρμητοι** αυτοσχεδιασμοί, είναι εκείνοι που προβάλλονται τυχαία σε ανύποπτο χρόνο από τα παιδιά χωρίς σχετική οδηγία ή παράγγελμα, κατά τη διάρκεια ενός ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού (Μαρούδας, 2012).

Οι **σκηνικοί** αυτοσχεδιασμοί, αποτελούν τη πραγμάτωση, δηλαδή το αποτέλεσμα που προέκυψε έπειτα από επεξεργασία ενός από τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς (Κουρετζής, 2008).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι ο αυτοσχεδιασμός χαρακτηρίζεται από μια σειρά θετικών στοιχείων που τον καθιστούν ιδιαίτερα αποτελεσματικό στη θεατροπαιδαγωγική πρακτική. Πιο αναλυτικά, δημιουργεί αντί να περιορίζεται στην απλή ερμηνεία ενός δοσμένου κειμένου, δίνοντας έμφαση τόσο στη διαδικασία όσο και στο αποτέλεσμα. Παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε συμμετέχοντα να λειτουργεί ταυτόχρονα ως ηθοποιός, συγγραφέας και σκηνοθέτης, επιτρέπει τη δοκιμή και την αποτυχία χωρίς φόβο, ενώ παράλληλα ενισχύει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργική παραγωγή ιδεών, σκηνών και χαρακτήρων. Επιπλέον, μπορεί να προσεγγίσει σχεδόν κάθε θεματολογία και να προσαρμοστεί στις δεξιότητες των συμμετεχόντων, ξεκινώντας από το άτομο και όχι από τον ρόλο, ενώ παράλληλα βοηθά στη διαχείριση

συμπεριφορών και στην καλλιέργεια προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Χάσκα, 2016).

Άλλη τεχνική που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στο θεατρικό παιχνίδι είναι η **παντομίμα**. Μία πανάρχαια τέχνη, που έχει τις ρίζες της στα θρησκευτικά έθιμα όλων των πρωτόγονων λαών τόσο στην ελληνική όσο και στη ρωμαϊκή και ασιατική παραστατική τέχνη. Μέσω της παντομίμας το παιδί μπορεί να εκφράσει συναισθήματα και σκέψεις, με τη γλώσσα του σώματος. Όπλα της, το σώμα και η αίσθηση στη φαντασία (Κουρετζής, 2008). Με τη φαντασία λοιπόν, τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν φανταστικά γεγονότα, παιχνίδια, τόπους, παιχνίδια, αντικείμενα, μία ατμόσφαιρα μαγική, «όπου γίνεται ορατό το αόρατο (vidimo - nevidimo) με τον όρο ότι «δεν συγγέεται η παντομίμα με την απλή μίμηση χειρονομιών ή κινήσεων» (Ehjen 1987, όπ. αναφ. στη Γαλάνη, 2010, σ. 140).

Η **παντομίμα** είναι «μία συγκεκριμένη τεχνική αναπαράστασης μίας κατάστασης» ή ενός αντικειμένου χωρίς τη χρήση λόγου, ήχων ή πραγματικών αντικειμένων. Η επικοινωνία επιτυγχάνεται αποκλειστικά μέσα από τη σωματική έκφραση, την κίνηση, την στάση και την εκφραστικότητα του προσώπου, στοιχεία που συνθέτουν έναν μη λεκτικό κώδικα επικοινωνίας υψηλής έντασης και ευαισθησίας (Pavis, 1998). Αν και η παντομίμα συνιστά αυτοτελή θεατρική δραστηριότητα με δική της ιστορία και αισθητική, μπορεί να ενταχθεί δημιουργικά και στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, λειτουργώντας ως εργαλείο καλλιέργειας φαντασίας, συγκέντρωσης και εκφραστικής ελευθερίας, χωρίς όμως «να μετατρέπεται σε αυστηρή άσκηση υποκριτικής καλλιέργειας» (Μαρούδας, 2012, σ. 112).

#### Ένα παράδειγμα παντομίμας:

**Τίτλος:** «Παίζω με πανιά»

**Στόχος:** Ανάπτυξη της φαντασίας, συμβολικής σκέψης, συνεργασίας, θεατρικής έκφρασης.

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

**Διαδικασία:** Μέσα στην τάξη, ορίζουμε έναν σκηνικό χώρο. Τοποθετούμε μέσα σε αυτόν χρωματιστά υφάσματα όπως γάζες ή φόδρες ή, αν δεν διαθέτουμε, ζητάμε από τα παιδιά να φέρουν ένα μονόχρωμο φουλάρι-μαντίλι από το σπίτι. Ανά τρία με πέντε παιδιά κάθε φορά (ανάλογα με τον αριθμό της ομάδας) καλούνται στη σκηνή να δείξουν (χωρίς λόγια) σε τι μπορούν να μεταμορφώσουν τα πανιά ή σε τι μπορούν εκείνα να μεταμορφωθούν με τα πανιά. Οι θεατές-συμμεθητές τους πρέπει να μαντεύουν (Κουρετζή & Βγαγκές, 2019, σ. 185).

Είναι γεγονός ότι τόσο τα παιχνίδια ρόλων όσο και οι θεατρικές τεχνικές —όπως ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, η χρήση της φωνής, των αντικειμένων και των συμβόλων— παρέχουν στους συμμετέχοντες πολύτιμα εργαλεία για την ανακάλυψη νέων, προσωπικών δρόμων έκφρασης, μέσα από τους οποίους αφυπνίζεται η δημιουργική φαντασία, ενισχύεται η κριτική σκέψη και καλλιεργείται η ικανότητα αναστοχασμού (Μπαμπάλης, 2005). Μέσω αυτών των τεχνικών, οι συμμετέχοντες εξωτερικεύουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, τα οποία συνδέονται με πραγματικούς προβληματισμούς και εμπειρίες της καθημερινής ζωής, ενώ ταυτόχρονα ανοίγουν έναν διάλογο ανταλλαγής απόψεων και αντιλήψεων και προβαίνουν σε πολύπλευρες θεωρήσεις καταστάσεων. Παράλληλα, η συνεχής αλληλεπίδραση που προκύπτει μέσα από τις δραστηριότητες αυτές ενισχύει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να αντιληφθούν και να συνδεθούν με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των άλλων (Beauchamp, 1998, όπ. αναφ. στους Κουρετζή & Βγαγκέ, 2019).

## 2.5 Τεχνική ανάπτυξης/Φάσεις Θεατρικού παιχνιδιού

Σύμφωνα με τον Μουδατσάκι (1994) και τον Γραμματά (2023, όπ. αναφ. στους Παπαχρήστου & Παπαδόπουλο 2025) το θεατρικό παιχνίδι δομείται σε τέσσερις φάσεις:

Η **πρώτη φάση**, αυτή της απελευθέρωσης έχει ως σκοπό της, την απελευθέρωση των συμμετεχόντων από αναστολές δισταγμούς, δημιουργώντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την αυθεντική έκφραση.

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Σε αυτό το στάδιο, επιδιώκεται η ενίσχυση της επικοινωνίας τόσο μεταξύ των συμμετεχόντων και του εμπνευστή όσο και ανάμεσα στα ίδια τα μέλη της ομάδας, προκειμένου να εδραιωθεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Η **δεύτερη φάση**, γνωστή ως φάση αναδημιουργίας των ρόλων, προάγει τη διερεύνηση και πειραματική απόδοση διαφορετικών χαρακτήρων και καταστάσεων. Οι συμμετέχοντες καλούνται να υποδυθούν ρόλους, να επεξεργαστούν ζητήματα που προκύπτουν μέσα από τη δράση και να αναζητήσουν δημιουργικές λύσεις, ενεργοποιώντας τη φαντασία και την ενσυναίσθησή τους.

Ακολουθεί η **τρίτη φάση**, η φάση της επεξεργασίας των ρόλων και των καταστάσεων, κατά την οποία οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν στις συμπεριφορές, τα κίνητρα και τις σχέσεις των χαρακτήρων που υποδύονται. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στον σκηνικό αυτοσχεδιασμό, όπου η ομάδα δημιουργεί θεατρικά δρώμενα μέσα από βιωματικές αλληλεπιδράσεις και συλλογική δημιουργία.

Η **τέταρτη** και τελευταία **φάση**, αφορά την ανάλυση και τον αναστοχασμό του δρώμενου που προηγήθηκε. Σε αυτό το στάδιο, τα μέλη της ομάδας συζητούν, αναστοχάζονται και επεξεργάζονται τις εμπειρίες που βίωσαν, αναγνωρίζοντας συναισθήματα, σχέσεις και δυναμικές που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ενισχύεται η δημιουργική φαντασία, η συναισθηματική νοημοσύνη και η επικοινωνιακή ικανότητα των συμμετεχόντων.

Οι **Παπαδόπουλος** και **Μαραγκουδάκη** (2014) πορεύονται προς κοινή κατεύθυνση, υποστηρίζοντας και εκείνοι ότι το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις:

1. **Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας**
2. **Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων**
3. **Σκηνική αυτοσχέδια δράση**
4. **Αποτίμηση του εργαστηρίου**

Στο ίδιο πνεύμα, ο **Κουρετζής** (2008) υποστηρίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες. Πιο αναλυτικά:

## Α' ΦΑΣΗ

Αυτή τη φάση την ονομάζουμε «**φάση της απελευθέρωσης**». Στη φάση αυτή, οι εμπυχωτές προσπαθούν με διάφορα παιχνίδια γνωριμίας ρυθμικά, ασκήσεις προθέρμανσης, δραστηριότητες αναπνοής και χαλάρωσης, κινητική δραστηριότητα, τραγούδια, μουσική και χορό να κάνουν τα παιδιά να απελευθερωθούν, να εξοικειωθούν με τα πρόσωπα και το χώρο, ν' αποδεσμευτούν από κάποια διστακτικότητα, επιφύλαξη ή συστολή, που μπορεί να έχουν (Κουρετζής, 2008). Σε αυτή τη φάση, ο εμπυχωτής παροτρύνει τα παιδιά να περπατήσουν στις μύτες, στα γόνατα, να κάνουν κουτσό, να τρέξουν, να πηδήξουν, να κάνουν αστείες κινήσεις με τα χέρια, με το κεφάλι, με το πρόσωπο, να χρησιμοποιήσουν μπαλόνια, μπάλες, στεφάνια, σχοινάκια, κορδέλες κ.ά. (Λασηθιωτάκη, 2007).

Οι **Παπαδόπουλος** και **Μαραγκουδάκη** (2014, σ. 61) συμπληρώνουν ότι, «αξιοποιούνται παιχνίδια και ασκήσεις για δημιουργία κλίματος ενθουσιασμού, ευχαρίστησης, εμπιστοσύνης και γνωριμίας στην ομάδα». Παράλληλα, τα παιδιά/συμμετέχοντες έρχονται σε πρώτη επαφή με βασικές θεατρικές δεξιότητες όπως την παρατηρητικότητα, τη δημιουργική φαντασία, την άσκηση των φωνητικών μέσων, της σωματικής κίνησης και του λεκτικού αυτοσχεδιασμού.

Σύμφωνα με τον **Boal** (2013, σ. 135), τα παιχνίδια και οι ασκήσεις ενεργοποίησης, γνωριμίας και μεταμόρφωσης δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα, καθώς στηρίζονται στην ικανότητα του ανθρώπου να παίζει και να μεταμορφώνει τον χώρο, τον χρόνο, την ταυτότητα και τη δράση. Φέρουν συμβολικό χαρακτήρα και διαθέτουν διαβαθμίσεις σε θέματα ισορροπίας, σταθερότητας και έντασης που οδηγούν σε μια δράση (Winston, Tandy, 2001, σ. 2, όπ. αναφ. στη Γιαννούλη, 2019).

Οι διάφορες ασκήσεις προθέρμανσης πριν από τη θεατρική δράση, οι δραστηριότητες αναπνοής και χαλάρωσης ή ακόμα και οι κινητικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, βοηθούν το παιδί να ανακαλύψει και να ελέγξει καλύτερα το σώμα και τις δυνατότητές του και αυτό συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των κινητικών του δεξιοτήτων, στην αυτοπειθαρχία, στη συγκέντρωση και στην ενδυνάμωση του οργανισμού (Γαλάνη, 2010).

Σε κοινό πλαίσιο, η **Χάσκα** (2016) προσθέτει ότι, μέσα από τα παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης, τις αφηγήσεις ιστοριών, τα παιχνίδια ρόλων, τους αυτοσχεδιασμούς και τις σκηνικές αναπαραστάσεις, τα παιδιά εξασκούνται βιωματικά στο να λειτουργούν σε πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις ανάγκες των άλλων και να αναλαμβάνουν ευθύνες, στοιχεία που συμβάλλουν στο να προετοιμαστούν, με φυσικό τρόπο, για τις ευθύνες, τους ρόλους και τις υποχρεώσεις που θα κληθούν να αναλάβουν αργότερα, όντας μέλη μιας κοινωνίας.

## **Β' ΦΑΣΗ**

Αυτή τη φάση την ονομάζουμε **«φάση της αναπαραγωγής»**, κατά την οποία κυκλοφορούν από τον παιδαγωγό-εμπνευστή και τα παιδιά, θέματα, ιδέες, εικόνες, ένα ερέθισμα, ένας μύθος, αναφορικά με μια κυρίαρχη ιδέα και ένα συγκεκριμένο θέμα, όπου μπορούν να διεγείρουν την φαντασία των παιδιών και αυτό να αποτελέσει σχέδιο βάσης για το θεατρικό παιχνίδι. Αφήνουμε τα παιδιά ελεύθερα ή αναθέτουμε σ' αυτά να διαλέξουν τους ρόλους που επιθυμούν (Κουρετζής, 2008).

Τα παιδιά, ερευνώντας το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον τους, καταγράφουν τις λεπτομέρειες με όλες τους τις αισθήσεις και συλλέγουν το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν αργότερα στην καλλιτεχνική έκφραση. Γιατί «τα παιδιά... είναι ένθερμοι ερευνητές και δημιουργοί εικόνων. Οι εικόνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία άλλων εικόνων» (Malaguzzi 1987: 23, όπ. αναφ. στις Epstein & Τρίμη, 2005, σ. 148). «Μια οποιαδήποτε, τυχαία λέξη μπορεί να λειτουργήσει ως λέξη μαγική, για να ξεθάψει περιοχές της μνήμης θαμμένες κάτω από τη σκόνη του χρόνου (G.Rodari 1985, όπ. αναφ. στη Γαλάνη, 2010, σ. 149).

Τα παιδιά αρχίζουν να μεταμφιέζονται και να επιλέγουν διάφορα αντικείμενα για να «ντύσουν» το σκηνικό τους, όπως το έχουν ονειρευτεί και φανταστεί (Κουρετζής, 2008). Παράλληλα, ο δάσκαλος είναι σημαντικό να εξασφαλίσει τη διαθεσιμότητα και την προσβασιμότητα ποικιλίας υλικών και αντικειμένων, επιτρέποντας στα παιδιά την ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με το τι να χρησιμοποιήσουν και πώς να το χρησιμοποιήσουν (McKie et al., 2012, όπ. αναφ. στους Amsah et al., 2018)

*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

Οι παιδαγωγοί **Ann Barbour** και **Blance Desjean-Perrotta** επισημαίνουν ότι, η επιλογή των αντικειμένων, οφείλει να ενέχει παιδαγωγικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν δημιουργικά στα χέρια των παιδιών. Με άλλα λόγια, προτείνονται φθηνά και οικονομικά υλικά, που αλλάζουν εύκολα όπως: χάρτινα ρολά, σακούλες, τενεκεδάκια του καφέ ή για παράδειγμα ένας ταξιδιωτικός σάκος, ο οποίος ανάλογα με τις ανάγκες μπορεί να μεταμορφωθεί σε ταχυδρομικό σάκο ή βάλιτσα εργαλείων. Αυτά τα αντικείμενα, που τροποποιούνται εύκολα και αλλάζουν μορφή, μπορούν εύλογα να εξυπηρετήσουν ποικίλους σκοπούς, αφήνοντας περισσότερο χώρο στα παιδιά για καλλιτεχνική έκφραση, με φαντασία και δημιουργικότητα (Μισοπολινού, 2009).

Στον ίδιο άξονα κινείται και η **Γαλάνη** (2010), θεωρώντας ότι, τα πιο απλά και εύχρηστα υλικά όπως: χαρτί γκοφρέ, μαντήλια, μάσκες, περούκες, πέτρες, βότσαλα, αποξηραμένα λουλούδια ή φυτά, χρώματα ζωγραφικής, παλιά ρούχα, καπέλα, χρωματιστά υφάσματα, γάντια, καλάθια, κορδέλες, μαξιλαράκια ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να τροποποιηθεί ή να αξιοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους, μπορεί αισθητά να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τα παιδιά. Αυτά τα υλικά μπορεί να είναι επαναχρησιμοποιούμενα, να τα έχουν φέρει από το σπίτι τους τα παιδιά ή πολλά υλικά μπορούν και τα ίδια να τα φτιάξουν κατά την διάρκεια των εικαστικών τους δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, μπορούν να κατασκευάσουν με τη βοήθεια του παιδαγωγού-εμπνευστή: μάσκες, γιγαντόκουκλες, ζωγραφιστό ριντώ (κουρτίνες), καπέλα, ποδιές, συνθέσεις από διάφορα υλικά όπως φενιζολ, χαρτόκουτες, πλαστικά μπουκάλια κ.ά. (Κουρετζής & Κοντογιάννη, 1993).

Έπειτα, τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν σύντομες σκηνές που διαρκούν συνήθως λίγα λεπτά και σχετίζονται με το θέμα-στόχο της ημέρας. Σε κάθε αυτοσχεδιασμό, ζητάμε από τα παιδιά ορισμένες διευκρινίσεις. Ο συντονιστής/εμπνευστής σε αυτή τη φάση συλλέγει στοιχεία για τον κάθε παίκτη, ώσπου αν χρειαστεί μετέπειτα να μπορεί να επέμβει και συνάμα να βοηθήσει ώστε να διευκολυνθεί η ροή της ιστορίας (Κουρετζής, 2008). Η προσοχή του εμπνευστή ο οποίος κατευθύνει το παιχνίδι, επικεντρώνεται στον μαθητή που αποκτά τη δραματική εμπειρία. Είναι γεγονός ότι η ίδια η «παράσταση» αποτελεί ένα δευτερεύον, απαραίτητο αλλά συμπληρωματικό στοιχείο της δραματικής

διαδικασίας (Heathcote, 1984· Neelands, 2009, όπ. αναφ. στους Kasbary & Novak, 2024).

### Γ' ΦΑΣΗ

Είναι η φάση της **εκτέλεσης-θεατρικής δράσης** και είναι μια καθαρά δημιουργική δραστηριότητα των παιδιών. Μοντάροντας τις σκηνές, τους ρόλους και τις ομάδες ρόλων, προχωρούν στην παρουσίασή τους. Παρουσιάζουν τη θεατρική σύνθεση που συνεργαζόμενα αποφάσισαν. Τα παιδιά, με βασικά εργαλεία έκφρασης το σώμα και την κίνηση, οδηγούνται σε μία «δραματοποίηση» (Κουρετζής, 2008). Με τον χωρισμό σε μικρότερες ομάδες, όπου η μία ομάδα παρουσιάζει και οι άλλοι γίνονται θεατές, δίνεται η ευκαιρία τόσο για εκπαίδευση όσο και για αυτοεκπαίδευση των παιδιών ώστε να γίνουν ενεργητικοί θεατές (Γαλάνη, 2010).

Η συμμετοχή των παιδιών στις ομαδικές δραματικές δραστηριότητες, τα ενθαρρύνει να επικοινωνούν και να εκφράζονται μέσω της τέχνης, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να διερευνούν τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές τους. Στην πορεία προς την επίτευξη των κοινών στόχων, οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις τους και τελικά, να ανταποκρίνονται σε θετικές συμπεριφορές με την κατάλληλη δική τους θετική συμβολή. Συνεπώς, καλλιεργείται ένα θετικό και ασφαλές κλίμα εμπιστοσύνης, που ενισχύει τις σχέσεις αμοιβαίας εκτίμησης, φιλίας και συνεργασίας, καθώς οι πτυχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που προάγουν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων «συνδέονται με τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, την προσπάθεια για σαφή επικοινωνία, την ανταλλαγή πληροφοριών, την επίλυση συγκρούσεων και την αμοιβαιότητα» (M. Cole & S. R. Cole, 2002, όπ. αναφ. στους Mavroudi & Bournelli, 2019, σ. 43).

### Δ' ΦΑΣΗ

Είναι η φάση της **«συζήτησης»**, της **«ανατροφοδότησης»**.

Το θεατρικό παιχνίδι ολοκληρώνεται μέσα από συζήτηση και διάλογο στην ομάδα. Είναι η στιγμή του κλεισίματος, της χαλάρωσης και ανατροφοδότησης. Ακούγονται απόψεις, αντιρρήσεις και νέες προτάσεις. Στο τέλος, οι σκηνικές δράσεις που προηγήθηκαν μπορούν να μετατραπούν σε εικόνες, ήχους και λόγο. Μπορούν να

πραγματοποιηθούν επίσης, ασκήσεις ή παιχνίδια για συναισθηματική αποφόρτιση ή αποκατάσταση των λειτουργιών του οργανισμού (Κουρετζής 1991, όπ. αναφ. στους Κατσαρίδου & Νίο, 2023).

Ο εμπυχωτής, ως συντονιστής όλης της διαδικασίας, μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις και αναστοχαστικές πρακτικές, είναι εκείνος που μπορεί να κατευθύνει τα παιδιά προς την ατομική και ομαδική εξέλιξη και ανάπτυξη (Χάσκα, 2016). Η παρουσία του θεωρείται καθοριστική, μιας και από θέση παρατηρητή, διευκολυντή και στοχαστικού συνομιλητή, διαμορφώνει ένα υγιές πλαίσιο για ελεύθερη έκφραση, με σεβασμό στον τρόπο ανταπόκρισης κάθε παιδιού κατά τη διαδικασία (Παπαδόπουλος & Μαραγκουδάκη, 2014).

Η θεατρική διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εμβαθύνουν στο επίπεδο της σκέψης τους, να διατυπώνουν ερωτήματα για το πώς και το γιατί, να οδηγούνται μέσα από «αθώους πειραματισμούς» στη διαπραγμάτευση του κόσμου που τα περιβάλλει, να βιώνουν την ικανοποίηση της συμμετοχής σε μια ομάδα, να συγκεντρώνουν την προσοχή τους για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα, να καλλιεργούν τις δεξιότητες της ακρόασης και της παρατήρησης και εν τέλει, να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά και ουσιαστικά με τους συνομηλίκους τους (Dogru, 2015).

## 2.6 Προτεινόμενες δραστηριότητες φάσεων

### Για την Α' ΦΑΣΗ

#### ✓ **Τίτλος: «Το νήμα της αγάπης»**

**Στόχος:** γνωριμία και επικοινωνία των μελών της ομάδας, δημιουργία κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης, καλλιέργεια παρατηρητικότητας, ενίσχυση μνήμης και συγκέντρωσης, ενίσχυση ενσυναίσθησης, ανάπτυξη αίσθησης «ανήκειν»

**Υλικά:** ένα κουβάρι

**Διαδικασία:** Ο εμπυχωτής δίνει στα παιδιά ένα κουβάρι. Το πρώτο κρατά την άκρη και το προσφέρει στο δεύτερο, λέγοντας του: **«Με λένε... και θέλω να μάθω το όνομά σου, για να γίνουμε φίλοι»**. Εκείνο, λέει το όνομά του και μετά απευθύνεται

στο επόμενο παιδί. Καθώς το κουβάρι περνάει από χέρι σε χέρι, κάθε παιδί κρατά το νήμα και δίνουντάς το στο επόμενο, λέει την παραπάνω φράση. Στο τέλος, τυλίγουν το κουβάρι και κάθε παιδί το δίνει, αντίστροφα τώρα στον προηγούμενο, λέγοντας: «**Πες μου ξανά το όνομά σου. Θέλω να σε θυμάμαι και να σε προσέχω**» (Λασιθιωτάκη, 2007).

**Προεκτάσεις:** Στο δεύτερο γύρο (όταν επιστρέφει το κουβάρι), κάθε παιδί, εκτός από το όνομα, λέει και το συναίσθημα που νιώθει εκείνη τη στιγμή. Για παράδειγμα: «Με λένε Άννα και σήμερα νιώθω χαρά» ή λέει κάτι που του αρέσει «Με λένε Άννα και μου αρέσει η ζωγραφική». Όποιο παιδί έχει κάτι κοινό, σηκώνει το νήμα ψηλά.

#### ✓ **Τίτλος: «Πες το με μία κίνηση»**

**Στόχος:** γνωριμία και επικοινωνία των μελών της ομάδας, δημιουργία κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης, καλλιέργεια παρατηρητικότητας, ενίσχυση μνήμης και συγκέντρωσης

**Διαδικασία:** Ο εμπυχωτής προτείνει στην ομάδα να σηκωθούν όλοι όρθιοι και να σχηματίσουν έναν κύκλο. Ένα άτομο εισέρχεται πρώτο στο κέντρο του κύκλου και λέει το όνομά του, συνοδεύοντάς το με μία αυθόρμητη κίνηση. Η κίνηση δε χρειάζεται να είναι προμελετημένη. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας παρατηρούν προσεκτικά τόσο την κίνηση όσο και τον τρόπο εκφοράς του ονόματος (π.χ. ποιο χέρι ή πόδι κινήθηκε, προς ποια κατεύθυνση στράφηκε το σώμα ή το βλέμμα) και στη συνέχεια επαναλαμβάνουν με ακρίβεια την κίνηση και το όνομα δύο φορές. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, το άτομο που βρισκόταν στο κέντρο επιστρέφει στη θέση του και ορίζει το επόμενο μέλος που θα αναλάβει τον ρόλο του. Το παιχνίδι συνεχίζεται έως ότου όλα τα μέλη της ομάδας περάσουν από το κέντρο του κύκλου. Για να ενισχυθεί το αίσθημα ασφάλειας και να ενθαρρυνθούν οι πιο διστακτικοί συμμετέχοντες, ο εμπυχωτής μπορεί να ξεκινήσει πρώτος, δίνοντας το παράδειγμα και δημιουργώντας κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

**Προεκτάσεις:** Κάθε παιδί, λέει το όνομά του συνοδεύοντάς το με μια κίνηση που εκφράζει συναίσθημα (π.χ. χαρά, θλίψη, έκπληξη) και τα υπόλοιπα το αναπαράγουν (σύνδεση με συναισθήματα).

Οι κινήσεις των συμμετεχόντων μπορούν να ενωθούν μεταξύ τους ώστε να δημιουργηθεί μια μικρή αφηγηματική αλληλουχία ή χορογραφία (δημιουργία ιστορίας).

### ✓ **Τίτλος: «Κυματίζοντας»**

**Στόχος:** καλλιέργεια εμπιστοσύνης, ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικότητας, ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, ενίσχυση δημιουργικότητας και φαντασίας (στην προέκταση), διαχείριση σώματος και ισορροπίας

**Διαδικασία:** Κάθε παίχτης με τη σειρά του μπαίνει στο κέντρο του στενά σχηματισμένου από τ' άλλα παιδιά κύκλου, που σφίγγονται ώμο με ώμο. Τα παιδιά του κύκλου σπρώχνουν και απωθούν μαλακά αυτόν που είναι στο κέντρο κι αφήνεται να ταλαντεύεται, σαν από κύματα.

**Προεκτάσεις:** Η άσκηση προσφέρεται για πολλές δημιουργικές παραλλαγές. Μια χαρακτηριστική εκδοχή είναι εκείνη όπου τα μέλη της ομάδας, πιάνοντας σταυρωτά τα χέρια, σχηματίζουν ένα «ανθρώπινο κρεβάτι». Ένα παιδί ξαπλώνει πάνω του και, μέσα από την κοινή κίνηση της ομάδας, το «κρεβάτι» μετατρέπεται σε μαγικό χαλί που ανεβοκατεβαίνει ρυθμικά, δημιουργώντας ένα αίσθημα ελαφρότητας, εμπιστοσύνης και συλλογικής αρμονίας (Faure & Lascar, 1988).

### ✓ **Τίτλος: «Ο Δράκουλας»**

**Στόχος:** ανάπτυξη συνεργασίας και κοινωνικών δεξιοτήτων, καλλιέργεια παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και αποφασιστικότητας, ενίσχυση φαντασίας

**Διαδικασία:** «Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου ένας από τους συμμετέχοντες αναλαμβάνει τον ρόλο του Δράκουλα. Ο Δράκουλας επιλέγει κάποιον

από τον κύκλο και προχωρά απειλητικά προς το μέρος του κοιτάζοντάς τον στα μάτια. Το «μελλοντικό θύμα» μπορεί, για να σωθεί, να φωνάξει το όνομα κάποιου άλλου από την ομάδα, αναγκάζοντας τον Δράκουλα να αλλάξει πορεία και να κινηθεί προς τον συμμετέχοντα που ακούστηκε το όνομά του. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι ο Δράκουλας να καταφέρει να αγγίξει κάποιον. Στην περίπτωση αυτή, το θύμα παίρνει τη θέση του Δράκουλα στο κέντρο του κύκλου και το παιχνίδι ξαναρχίζει!».

**Προεκτάσεις:** Για να σωθεί το μελλοντικό «θύμα» του Δράκουλα, ζητάει με το βλέμμα βοήθεια από έναν άλλο παίκτη στον κύκλο, ελπίζοντας ότι το μέλος της ομάδας που κοιτάει θα θυμηθεί το όνομά του, θα τον φωνάξει και θα τον σώσει. Όταν συμβεί αυτό, ο Δράκουλας κινείται απειλητικά προς αυτόν που είπε το όνομα (Χολέβα, Καραβίτη, & Γκόβας, 2019, σ. 138).

Μία επιπλέον προέκταση, είναι να υπάρχουν δύο Δράκουλες στον κύκλο.

✓ **Τίτλος: «Μαγικό ταξίδι στο ζωικό βασίλειο» (Παιχνίδι ενεργοποίησης σώματος)**

**Στόχος:** ενεργοποίηση σώματος, εξερεύνηση διαφορετικών ποιοτήτων κίνησης (έρπω, περπατώ, βαδίζω, τρέχω, πετώ), ενεργοποίηση διαφορετικών επιπέδων χώρου (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό), καλλιέργεια φαντασίας και συμβολικής σκέψης μέσω της μίμησης

**Διαδικασία:** Ο εμπυχωτής παροτρύνει τα παιδιά να γίνουν:

1. **Φίδια:** τα παιδιά περπατούν χωρίς πόδια, έρποντας στο πάτωμα
2. **Βατραχάκια:** τα παιδιά κάνουν μακριά πεδηματάκια, χρησιμοποιώντας για νούφαρα στεφάνια, μπάλες ή υφάσματα
3. **Γορίλλες:** τα παιδιά χτυπούν ελαφρώς το στήθος τους, και βγάζουν κραυγές
4. **Παπάκια:** τα παιδιά με λυγισμένα τα γόνατα, τα χέρια στη μέση και με τους αγκώνες προς τα πίσω σαν φτερά, μιμούνται το περπάτημα της πάπιας
5. **Πεταλούδες-Πουλιά:** τα παιδιά τρέχουν με τα χέρια χαλαρά στην έκταση, ενώ τα κινούν πάνω-κάτω (Λασηθιωτάκη, 2007).

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

**Προεκτάσεις:** Ο εμψυχωτής λέει «Πάγωμα!». Τα παιδιά μένουν σε παγωμένη εικόνα ως το ζώο τους. Δημιουργούνται «γλυπτά» ζώων». Τα υπόλοιπα παιδιά μαντεύουν ποιο ζώο είναι.

Μία δεύτερη προέκταση για την ενίσχυση της ακουστικής ανταπόκρισης: ο εμψυχωτής μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα μουσικό όργανο όπως τύμπανο και να δώσει οδηγίες:

- Αργός ρυθμός → φίδια
- Γρήγορος → βατραχάκια
- Δυνατός → γορίλες
- Απαλός → πεταλούδες, πουλιά, παπάκια

### Για την Δ' ΦΑΣΗ

#### ✓ **Κύματα συνεργασίας**

**Στόχος:** καλλιέργεια εμπιστοσύνης και συνεργασίας, σωματική αφύπνιση, επαφή με το σώμα και το ρυθμό της αναπνοής, δημιουργία ήρεμου κλίματος, χαλάρωση και αναζωογόνηση, ενίσχυση ρυθμού και συντονισμού

**Διαδικασία:** Τα παιδιά καλούνται αρχικά να καθίσουν σε κύκλο, το ένα πίσω από το άλλο, και να κάνουν ήπιο μασάζ στο κεφάλι, τον αυχένα και τους ώμους του μπροστινού τους. Στη συνέχεια, ευθυγραμμίζονται πάνω σε δύο παράλληλες σειρές, όπου κάθε παιδί κάνει εναλλασσόμενα ενεργητικές και απαλές κινήσεις μασάζ στο πρόσωπο του παιδιού που βρίσκεται απέναντί του. Ακολουθεί μια άσκηση συνεργατικής ισορροπίας, κατά την οποία δύο παιδιά στέκονται πλάτη με πλάτη, με τα μπράτσα πλεγμένα. Το ένα σκύβει αργά προς τα εμπρός, σηκώνοντας απαλά το άλλο, και ύστερα επανέρχεται, δημιουργώντας έναν ρυθμικό, κυματιστό συγχρονισμό που θυμίζει ταλάντευση.

Τέλος, η ομάδα σκορπίζεται ελεύθερα στον χώρο, όπου κάθε παιδί επιχειρεί να κινητοποιήσει ξεχωριστά κάθε μέρος του σώματός του. Συγκεκριμένα, περιστρέφει το κεφάλι, τεντώνει τον αυχένα, ενεργοποιεί τους μύες του προσώπου (ανεβοκατεβάζει τα φρύδια, κινεί τα ρουθούνια), ανοίγει το θώρακα, τεντώνει και αναδιπλώνει τα χέρια, εκτελεί κυκλικές κινήσεις με τα πόδια (Faure & Lascar, 1988).

✓ **Τίτλος: «Βγαίνω από το δάσος με τις αράχνες»**

**Στόχος:** έξοδος από τον ρόλο, αποφόρτιση και επαναφορά στο παρόν, χαλάρωση, κινητική απελευθέρωση, ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας

**Διαδικασία:** Ο εμπυχωτής ζητάει από τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν έναν κύκλο και να φανταστούν ότι μόλις βγήκαν από ένα δάσος με πυκνά κλαδιά, γεμάτο ιστούς αράχνης, που πρέπει να τινάζουν από τα μαλλιά, το πρόσωπο, τον λαιμό, τους ώμους, την κοιλιά, την πλάτη, σταδιακά από όλο τους το σώμα. Οι ιστοί δεν ξεκολλάνε εύκολα, χρειάζεται να τρίψουμε δυνατά για να φύγουν. Αυτή η δραστηριότητα βοηθάει τους συμμετέχοντες να «τινάξουν» τον ρόλο από πάνω τους, να αποφορτιστούν και να επανέλθουν στο εδώ και τώρα.

**Προεκτάσεις:** Οι συμμετέχοντες μπορούν να φανταστούν ότι οι ιστοί που αφαιρούνται γίνονται μαγικό φύλλο ή αέρας που φεύγει από το σώμα τους, και το αποτυπώνουν με κινήσεις, κραυγές ή ήχους.

Μπορούμε να συνδυάσουμε την κίνηση του σώματος με κύματα αναπνοής: εισπνοή ενώ σηκώνουν χέρια/ώμους ψηλά, εκπνοή ενώ τα χαμηλώνουν και «τινάξουν» τους ιστούς. Έτσι η κίνηση γίνεται πιο ρυθμική και η ομάδα αισθάνεται συλλογική αρμονία.

Οι συμμετέχοντες κλείνουν τα μάτια και φαντάζονται ότι εισπνέουν καθαρό αέρα από έναν μαγικό κήπο ή δάσος. Καθώς εκπνέουν, οι ιστοί και οι «αρνητικές σκέψεις» φεύγουν σαν σύννεφα, αφήνοντας το σώμα ελαφρύτερο (Χολέβα, Καραβίτη, & Γκόβας, 2019, σ. 145).

## 2.7 Οφέλη Θεατρικού παιχνιδιού για το παιδί

Κατά πρώτο λόγο, οι θεατρικές συμβάσεις και οι παιδαγωγικές συνθήκες δημιουργούν ένα προστατευμένο και γόνιμο περιβάλλον έκφρασης και δημιουργικής διερεύνησης, μέσα στο οποίο τα παιδιά ως συμμετέχοντες, έχουν τη δυνατότητα να ανακαλέσουν και να μοιραστούν προσωπικά βιώματα, να εμπλακούν ολιστικά στη διαδικασία, να πειραματιστούν με ρόλους και νοήματα, να συν-δημιουργήσουν, να καλλιεργήσουν αυτογνωσία και να εμβαθύνουν στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου που τους περιβάλλει, μέσα από μια βιωματική και αναστοχαστική μαθησιακή εμπειρία



«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

(Bengochea et al., 2018· Kompiadou et al., 2017· Lazarus, 2013· Luton, 2021), όπ. αναφ. στους Lenakakis & Sarafi, 2024) .

Κατά τις πεποιθήσεις της Χολέβα (2022), μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, καλλιεργούνται **ατομικές δεξιότητες**, όπως:

- ❖ η ενεργός συμμετοχή
- ❖ η ανάληψη ευθυνών
- ❖ η ανάληψη ρίσκων
- ❖ η εξοικείωση με το λάθος
- ❖ η ενσυναίσθηση
- ❖ η αντίληψη πως υπάρχουν πολλαπλές οπτικές για ένα θέμα
- ❖ η έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων

Ακόμα, αναπτύσσονται **συνεργατικές δεξιότητες** όπως:

- ❖ η επικοινωνία
- ❖ η ενεργητική ακρόαση
- ❖ ο διάλογος και η διαπραγμάτευση
- ❖ η συλλογική δημιουργία
- ❖ η αποδοχή του διαφορετικού

Στο πλαίσιο της θεατρικής δράσης, η αίσθηση του ανήκειν, το κλίμα ασφάλειας, η συντονισμένη δράση προς κοινούς στόχους, καθώς και η ανταλλαγή γνώσεων και συναισθημάτων, αποτελούν μερικά από τα οφέλη της ομαδικής συνεργασίας και συν-δημιουργίας (Schonmann, 2011: 217-218). Η αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της ομάδας και η συμμετοχή σε συλλογικές διεργασίες, οδηγεί στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης, γεγονός που με τη σειρά του καλλιεργεί την ανοιχτότητα, την ενσυναίσθηση και την αποδοχή διαφορετικών οπτικών. Έτσι, οι μαθητές γίνονται πιο δεκτικοί στις απόψεις των άλλων, διατυπώνουν ερωτήματα και μαθαίνουν βιωματικά μέσα από τη συνεργασία και τον διάλογο (Freire, 1975, όπ. αναφ. στους Kyrimi & Tsiara, 2021).

Σύμφωνα με την Γαλάνη (2010, σ. 129), το θεατρικό παιχνίδι επιδρά σημαντικά σε σωματικό, συναισθηματικό, επικοινωνιακό και νοητικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα:

<b>ΕΠΙΠΕΔΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΠΙΔΡΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ</b>			
<b>ΣΩΜΑΤΙΚΟ</b>	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ</b>	<b>ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ</b>	<b>ΝΟΗΤΙΚΟ</b>
<b>Επαφή με το σώμα. Σωματογνωσία.</b>	Ανεύρεση Ταυτότητας. Αυτογνωσία.	Προσέγγιση του Άλλου Ουσιαστικά όχι Απολογητικά	Γνώσεις, Δεξιότητες της ενήλικης ζωής
<b>Άσκηση κινητικών δεξιοτήτων</b>	Αίσθημα Ασφάλειας	Αλληλοδραστικότητα και εκφραστικότητα προφορικού λόγου	Εξερευνητική σκέψη
<b>Εξοικείωση με τις λειτουργίες του σώματος</b>	Αυτοσυγκέντρωση	Ανάπτυξη επικοινωνιακού κώδικα	Δημιουργική Σκέψη
<b>Προσανατολισμός στο χώρο</b>	Αυτοπεποίθηση. Αυτενέργεια	Μαθαίνει να ρωτά	Κριτική σκέψη
<b>Άσκηση ρυθμού</b>	Έκφραση άγχους, φόβου, επιθυμιών, ονείρων	Μαθαίνει να ακούει	Αποκλίνουσα σκέψη
<b>Συντονισμό και ποιότητα στη κίνηση</b>	Ρύθμιση συναισθηματικής Έντασης	Μαθαίνει να συζητά Λογικά	Μεταφορά γνώσεων σε νέες καταστάσεις
<b>Αναπνοή, χαλάρωση</b>	Εσωτερική Εξισορρόπηση	Μαθαίνει στο διάλογο	Ικανότητα για γενίκευση
<b>Ανάπτυξη κινητικού Λεξιλογίου</b>	Αισθήματα απόλαυσης, χαράς, ευχαρίστησης	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του	Δημιουργική Φαντασία

Πίνακας 1-Επίπεδα επίδρασης θεατρικού παιχνιδιού

Ο **Ball** (2012) υποστηρίζει επίσης ότι, μέσα στο προστατευμένο και υποστηρικτικό περιβάλλον που δημιουργεί το θεατρικό παιχνίδι, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών καλλιεργούνται με φυσικό τρόπο. Αυτό συμβαίνει διότι κάθε παιδί, μέσα από την ανάγκη του να συμμετέχει, να συνεργάζεται και να παίζει με την ομάδα, μαθαίνει να αναπτύσσει στάσεις και συμπεριφορές που ενισχύουν τη συλλογικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλλιεργούν το ομαδικό πνεύμα, νιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα, μαθαίνουν να σέβονται τους κανόνες και να λειτουργούν συντονισμένα προς έναν κοινό στόχο. Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι όλοι έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν, μέσα σε ένα κλίμα ελεύθερης έκφρασης και αμοιβαίας κατανόησης, ενώ συνειδητοποιούν τη σημασία της συμβολής των άλλων για το τελικό αποτέλεσμα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά μαθαίνουν να πειθαρχούν και να περιορίζουν το αίσθημα ανωτερότητας και να αναπτύσσουν υπευθυνότητα, συνεργατικότητα και ειλικρίνεια στις σχέσεις τους. Έτσι, μεταμορφώνονται από εγωκεντρικά άτομα, σε πρόσωπα ικανά να μοιράζονται, να συνεργάζονται και να συνυπάρχουν αρμονικά με τους άλλους (Giannaris, 2001, όπ. αναφ. στους Mavroudi & Bournelli, 2019).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ευρώπη και τη Λατινική Αμερική ανέδειξαν ότι μέσω της θεατρικής δραστηριότητας τα παιδιά καλλιεργούν ποικίλες δεξιότητες, όπως γλωσσικές (Blanco-Martinez & Gonzolez-Sanmamed, 2016· Mages, 2018· Padilla-Buele & Iniguez-Ordonez, 2017), κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες (Cutillas-Sanchez, 2015· Padilla-Buele & Iniguez-Ordonez, 2017), καθώς και ικανότητες πολιτισμικής επίγνωσης και έκφρασης (Muszynska & Urpi y Galazka, 2017). Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη δημιουργικότητας, φαντασίας και αυτοέκφρασης των παιδιών (Blanco-Martinez & Gonzolez-Sanmamed, 2016· Cutillas-Sanchez, 2015· Erdogan, 2013· Muszynska & Urpi y Galazka, 2017, όπ. αναφ. στους Kipriano & Spyropoulou, 2025).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά μέσα από τη δυναμική διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού, έχουν την δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους με ασφάλεια, χωρίς πόνο και βιασύνη (Kondoyanni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013, όπ. αναφ. στους Giotaki & Lenakaki, 2016). Καταφέρνουν επίσης, να επικοινωνούν μέσα από ένα διαφορετικό,

δικό τους προσωπικό κώδικα, να αμβλύνουν την κατανόησή τους για τον κόσμο και να μαθαίνουν μέσα από το βίωμα. Το πιο αξιοσημείωτο είναι ότι, χάρις αυτές τις εμπειρίες, εξοπλίζονται με τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθούν θερμά στις προσκλήσεις της μελλοντικής τους ζωής (Goldstein, 1988, 44, όπ. αναφ. στον Τσιάρα, 2006). Παράλληλα, «έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν τον εαυτό τους, βγαίνοντας από τη ζώνη άνεσής τους, όταν καλούνται να επιλύσουν προβλήματα χρησιμοποιώντας μεθόδους που δεν έχουν επιχειρήσει ξανά στο παρελθόν» (Verriour, 1989: 276–286, όπ. αναφ. στους Kyrimi & Tsiara, 2021, σ. 3).

Σε κοινή πλεύση, ο **Mages** (2016, όπ. αναφ. στους Kasbary & Novak, 2024) επιβεβαιώνει ότι μέσω της θεατρικής δράσης δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά ως συμμετέχοντες να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και τη συναισθηματική τους ανθεκτικότητα. Οι δραματικές δραστηριότητες εισάγουν νέες εμπειρίες και οπτικές για όλους τους συμμετέχοντες, καθώς οι εμπυχωτές τους ενθαρρύνουν να σκέφτονται «έξω από το κουτί» και να αναπτύσσουν ανεξάρτητη σκέψη (Zaghoul, 2020).

Μέσα από το Θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται αναμφίβολα ο λόγος, τόσο σε προφορικό όσο και σε εκφραστικό επίπεδο. Τα παιδιά/συμμετέχοντες, εξασκούν τη φωνή τους, πειραματίζονται με ήχους, ρυθμούς και λέξεις, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο δημιουργικό και λειτουργικό. Ο λόγος, είτε πρόκειται για τον φανταστικό λόγο μιας κούκλας που κρύβεται πίσω από το σκηνικό, είτε για τον αυθόρμητο και λειτουργικό λόγο του αυτοσχεδιασμού, γίνεται μέσο επικοινωνίας, έκφρασης και παιχνιδιού, χωρίς τον φόβο του λάθους ή των συνεπειών. Έτσι, η γλώσσα αποκτά έναν κεντρικό ρόλο στη θεατρική πράξη, καθώς «βρίσκεται στην καρδιά της θεατρικής έκφρασης» (Faure & Lascar, 1988, σ. 13). Οι **Kasbary και Novak** (2024) πορεύονται προς κοινή κατεύθυνση, υποστηρίζοντας ότι το θέατρο μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να μαθαίνουν και να σκέφτονται κριτικά, καθώς και να βελτιώσουν τις δεξιότητες ομιλίας, επικοινωνίας και αυτοπεποίθησης.

Ερευνητικά πορίσματα (Lenakakis, 2004· Wood & Attfield, 2005) επιβεβαιώνουν ότι το παιχνίδι εν γένει συντελεί ουσιαστικά στη βελτίωση της στάσης των παιδιών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα βοηθά να επιτύχουν τους γνωστικούς στόχους τους, ενώ ταυτόχρονα μειώνει το άγχος, την πίεση και τον φόβο της

αποτυχίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μαθητική ομάδα μετατρέπεται σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο έκφρασης και δημιουργικότητας. Στο ίδιο πνεύμα, οι **Martlew et al.** (2011) υπογραμμίζουν ότι η ενεργητική μάθηση καλλιεργεί θετικές στάσεις και ενθουσιασμό στους συμμετέχοντες, ενώ ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία και τις δεξιότητες συνεργασίας τους. Επιπροσθέτως, όπως επισημαίνεται από τους **Lenakakis et al.** (2018, όπ. αναφ. στον Λενακάκη, 2024, σ. 46), η παιγνιώδης προσέγγιση καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική, συμμετοχική και συμπεριληπτική, προσφέροντας αισθητά στα παιδιά τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τη γνώση με ευχάριστο, βιωματικό και δημιουργικό τρόπο.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να υπογραμμιστεί ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν επηρεάζει θετικά μόνο τα παιδιά/συμμετέχοντες, αλλά επενεργεί ουσιαστικά και στους ίδιους τους παιδαγωγούς/εμπυχωτές. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν το αντιληπτικό και συναισθηματικό τους πεδίο, να εμπλουτίσουν το εκφραστικό τους ρεπερτόριο και να ανανεώσουν τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους. Η εμπειρία αυτή καθιστά αισθητά την επικοινωνία πιο ζωντανή, ελκυστική και πολυαισθητηριακή, ενισχύοντας παράλληλα την προσωπική τους αυτογνωσία και το διδακτικό τους δυναμικό (Λενακάκης, 2022).

## 2.8 Ρόλος του παιδαγωγού-εμπυχωτή

Αρχικά, «το ρήμα εμπυχώνω σημαίνει δίνω ψυχή, ζωντανεύω, μεταβάλλω το άψυχο σε έμψυχο» (Μαρούδας, 2012, σ. 91).

Σύμφωνα με τους μελετητές **Epstein** και **Τρίμη** (2005, σ. 168), πολλοί όροι μπορούν να περιγράψουν τον ρόλο του παιδαγωγού-εμπυχωτή. Είναι δάσκαλος, οργανωτής, σχεδιαστής, συνεργάτης, σύντροφος στο παιχνίδι, εμπνευστής, υποκινητής, βοηθός, συνοδοιπόρος στην ανακάλυψη. Φυσικά, για να εκπληρώσουν όλους αυτούς τους ρόλους θα πρέπει:

✚ να διαθέτουν ευελιξία, ενθουσιασμό και χαρά για ανακάλυψη

- ✚ να είναι ανοιχτοί και πρόσχαροι στο να μαθαίνουν από τα παιδιά και ικανοί να βλέπουν τον κόσμο σαν να είναι η πρώτη φορά, μέσα από τα μάτια ενός παιδιού
- ✚ να μη φοβούνται να γίνουν παιχνιδιάρηδες εξερευνητές και να νιώθουν έκπληκτοι και συνεπαρμένοι με τη διαδικασία της ανακάλυψης
- ✚ να βρίσκουν δυνατότητες έκφρασης μέσω της κίνησης και του χορού και του παιχνιδιού
- ✚ να κάνουν τις ιδέες τους τραγούδια, χορευτικά, παιχνίδια, μαγικές ιστορίες

Ο παιδαγωγός-εμπυχωτής, χάρη στη θεατρική διαδικασία έχει τη δυνατότητα να φέρει προς συζήτηση και διερεύνηση ζητήματα με τρόπο που υπερβαίνει τη συμβατική λεκτική καθοδήγηση ή την άμεση αντιπαράθεση στην ομάδα. Το πλαίσιο αυτό ενθαρρύνει τη συμμετοχή των συμμετεχόντων χωρίς να αποκλείει ή να επικρίνει, δημιουργώντας έναν χώρο ασφαλή για έκφραση και αλληλεπίδραση. Σ' αυτή τη διαδικασία, ο παιδαγωγός-εμπυχωτής λειτουργεί ως απελευθερωτικός δάσκαλος κατά τον Freire, ο οποίος δεν κάνει κάτι στα παιδιά, αλλά **μαζί** με τα παιδιά (Freire & Shor, 2011, όπ. αναφ. στη Γιαννούλη, 2019).

Σε κοινά μονοπάτια, ο **Λενακάκης** (2015) υποστηρίζει ότι, ο εμπυχωτής είναι εκείνος που προτείνει τα κατάλληλα ερεθίσματα στην ομάδα με σκοπό να προκαλέσει αφενός το ξύπνημα των αισθήσεων, αφετέρου την αποδέσμευση ενός ψυχικού αποθέματος ή ενός ατομικού ανιγματος, που ζητά διέξοδο και λύση. Οπότε, σύμφωνα με τον **Τσιόρα** (2005), η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας χαλάρωσης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας συνεργασίας κρίνεται απαραίτητη, για να μπορεί το παιδί να ξεδιπλωθεί, να αισθανθεί ασφάλεια, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση, ώστε να υιοθετήσει ένα διαφορετικό ρόλο ή ένα δραματικό προσωπείο.

Παράλληλα, σε ό,τι αφορά την ποιότητα της παιδαγωγικής δράσης του θεατροπαιδαγωγού/εμπυχωτή, «αυτή συνίσταται σε μια επίμονη και συστηματική προσπάθεια να δοκιμάζει ο ίδιος διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης και

του κόσμου, μέσω των οποίων το συγκινησιακό και βιωματικό στοιχείο και η υποκειμενική ματιά καταλαμβάνουν σημαίνουσα θέση». Η δημιουργική περιέργεια και μια συνειδητή αφέλεια του θεατροπαιδαγωγού/εμπυχωτή εξασφαλίζουν αισθητά το χώρο για την ευδοκίμηση του τυχαίου, του απρόοπτου και του διαφορετικού, ενισχύοντας την ερευνητική περιέργεια και συνάμα τη ενεργό συμμετοχή των παιδιών (Λενακάκης, 2014, σ. 38).

Ας μην ξεχνάμε ότι, «Διδάσκω σημαίνει ουσιαστικά εμπυχώνω. Και εμπυχώνω σημαίνει εγκαρδιώνω, ενθουσιάζω, γοητεύω, ξυπνάω συνειδήσεις. Μόνο σε τέτοιες συνθήκες, άλλωστε, είναι εφικτή η ουσιαστική μάθηση. Για την εμπύχωση, όμως, απαιτείται ευλυγισία σκέψης και δράσης, δημιουργικότητα, ευαισθησία, αυτογνωσία και αυτοκυριαρχία» (Λενακάκης, 2013, σ. 66).

Εμπύχωση σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πλαίσιο δεν νοείται μόνο εκτέλεση μιας σειράς παιχνιδιών ή ασκήσεων, χωρίς θεωρητική και μεθοδολογική τεκμηρίωση αλλά αξιοποίηση της φυσικής παρόρμησης για παιχνίδι. Χάρης τις καλλιτεχνικές θεωρίες των πρακτικών της σκηνής, ο θεατροπαιδαγωγός με γνώση και μεθοδευμένη χρήση των θεατρικών εργαλείων, μπορεί αισθητά να συνδιαμορφώσει στόχους ανάλογα τόσο με την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα όσο με το ρεπερτόριο και τις ανάγκες των μελών της ομάδας του. «Μία θεατροπαιδαγωγική διαδικασία, συνεπώς, δύναται να αποκτήσει μορφοπαιδευτική επίδραση στους αποδέκτες της εφόσον οδηγεί σε προσωπική και κοινωνική χειραφέτηση και αισθητική καλλιέργεια, εξασφαλίζει ευελιξία και ανοικτότητα στο αναπάντεχο και το νέο, καλλιεργεί την υπευθυνότητα και τη συμμετοχικότητα κάθε μέλους της ομάδας» (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2008, σ. 431).

Σε αντιδιαστολή, «μια άσκηση, ένα παιχνίδι, μια τεχνική από το ρεπερτόριο της θεατροπαιδαγωγικής όταν βρεθούν στα χέρια ενός αδιάφορου εκπαιδευτικού μπορεί να παραμείνουν χωρίς πνοή, να χάσουν την αυτοποιητική τους λειτουργία και να γίνουν θόρυβος, μουτζούρα, χάσιμο «πολύτιμου» μαθησιακού χρόνου και, αναμενόμενα, να καταστούν πεδίο εκτόνωσης και αχαλιναγώγητης έκφρασης των μαθητών». Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να καταφέρει να εμπυχώσει αποτελεσματικά το παιχνίδι, καλείται να ξαναβρεί τη χαμένη του επαφή μαζί του, να

το αναβιώσει ως εμπειρία και να επανασυνδεθεί με εκείνη τη δημιουργική στάση που συνόδευε το παιχνίδι της παιδικής του ηλικίας, την αυθόρμητη χαρά, τη φαντασία και την αποδοχή του λάθους (Λενακάκης, 2024, σ. 36).

Συνοψίζοντας, η εμπλοκή/συμμετοχή σε ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο «θα πρέπει να έχει την αίσθηση του νερού που κυλάει αβίαστα σε μια πλαγιά, και είναι ευθύνη του εμπυχωτή να διασφαλίσει ότι δεν υπάρχουν σημαντικά εμπόδια στη ροή αυτή» και να καταστήσει τη συμμετοχή όλων ως την ευκολότερη διαδρομή (Burns, 2019, σ. 96).

## Συζήτηση

Καθώς η επικοινωνία, η πληροφόρηση και η τεχνολογία καταλαμβάνουν ολοένα και περισσότερο χώρο στην κοινωνία, καθίσταται αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός των παιδαγωγικών και μαθησιακών μεθόδων. Ωστόσο, η ανάγκη για μια εναλλακτική και δημιουργική μορφή μάθησης, δεν είναι καινούργια: είχε ήδη αναγνωριστεί από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, όταν οι τέχνες άρχισαν να εντάσσονται στα ευρωπαϊκά σχολικά προγράμματα (Mellou, 1996). «Η τέχνη, επομένως, καθιερώνεται ως ένα μέσο μέσω του οποίου τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν σε βάθος τις πνευματικές, κοινωνικές και ηθικές τους αξίες». Βέβαια, σημαντικό δεν είναι τόσο η ίδια η «καλλιτεχνική αξία» των τεχνών, όσο οι δημιουργικές πρακτικές που εφαρμόζονται και οι οποίες καλλιεργούν το πνεύμα και τις αρετές των παιδιών (Jörissen et al., 2018, όπ. αναφ. στους Kaiafa, Dima, & Tsiara, 2020, σ. 140).

Συνακόλουθα, το παιχνίδι αφενός αποτελεί μια ουσιαστική λειτουργία στη ζωή του παιδιού αφετέρου καθοδηγεί την ανάπτυξη και συμβάλλει αισθητά στη προσωπικότητά του (Καρακώστα και συν, 2000, όπ. αναφ. στη Τσαπακίδου, 2014). Θεωρείται «το κέντρο της παιδικής ηλικίας, και δεν νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι». Γι' αυτό και, σπουδαίοι ψυχολόγοι, ψυχοθεραπευτές και παιδαγωγοί επισημαίνουν «τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στη σωματική, διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού» (Λενακάκης, 2016, σ. 32). Ο Vygotsky (1997, σ. 161), συμπληρώνει ότι το παιχνίδι, αποτελεί βασικό στοιχείο

έναρξης της παιδευτικής διά του θεάτρου διαδικασίας, αξιοποιεί τη φαντασία, τονίζοντας ωστόσο ότι και στη φανταστική κατάσταση το παιδί λειτουργεί βάσει κανόνων (Γιαννούλη, 2019).

Εξίσου σημαντικός, είναι και ο ρόλος της θεατρικής αγωγής στο νηπιαγωγείο, η οποία δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο μέσα από μηχανισμούς γνώριμους και οικείους για το παιδί, μέσα από μία άμεση και αναγκαία δραστηριότητα, όπως είναι το παιχνίδι. Έτσι λοιπόν, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί αναμφισβήτητα την ιδεώδη μορφή, μέσω της οποίας μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να προσεγγίσει τη θεατρική πράξη και να συνειδητοποιήσει τη συνέργια των τεχνών μεταξύ τους (Γαλάνη, 2010). Πολλοί μελετητές, το θεωρούν «ως πρότυπο παιγνιώδους δραστηριότητας, αρχέτυπη μορφή μεταφορικής σκέψης και μέσο οντογένεσης των συμβολικών καλλιτεχνικών συμπεριφορών στο παιδί» (Rapp 1984, 141 & Haine 1985, 187, όπ. αναφ. στον Τσιάρα, 2006).

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να υποστηρίξει την πολυαισθητηριακή μάθηση και να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στην καθημερινή διδακτική πρακτική για την ενίσχυση της έκφρασης της δημιουργικότητας, μιας και τα παιδιά για να αναπτυχθούν ολόπλευρα χρειάζονται «φτερά και ρίζες, δηλαδή ένα ασφαλές περιβάλλον που δεν εμποδίζει την ανάγκη αυτονομίας τους». Τα «φτερά» και οι «ρίζες» μπορούν να οριστούν ως η αίσθηση του ανήκειν σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, όπου αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα, αναγνωρίζει το λάθος ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και καλλιεργεί ένα δημιουργικό κλίμα ελευθερίας και έκφρασης (Goethe 1749-1832, όπ. αναφ. στους Sambani et al., 2013, σ. 78).

Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί ως όχημα αποκάλυψης και ανταλλαγής ιδεών, επιτρέποντας στα μέλη της ομάδας να διεισδύσουν στις οπτικές και τα βιώματα των υπολοίπων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ομάδα αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει την πολυφωνία των απόψεων που αναδύονται σχετικά με διάφορες καταστάσεις και ζητήματα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες βιώνουν μια ουσιαστική εμπειρία αυτογνωσίας και συλλογικής μάθησης, διευρύνοντας τα όρια της καλλιτεχνικής τους έκφρασης και εμπλουτίζοντας τους γνωστικούς, συναισθηματικούς



*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

και κοινωνικούς τους ορίζοντες (Andersen, 2004· Hentschel, 2010· Lenakakis, 2004· Lenakakis et al., 2019· Lenakakis & Panaghi, 2018· O'Toole, 2009, όπ. αναφ. στους Lenakakis & Sarafi, 2024).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, η Θεατροπαιδαγωγική αποτελεί μια αναγνωρισμένη διδακτική τεχνική, που αξιοποιεί διάφορες μορφές θεατρικών συμβάσεων για να ενισχύσει την εμπειρία μάθησης στην τάξη, προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις έναντι των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (Kasbary & Novak, 2024) και αναμφίβολα μπορεί να επιβιώσει και να επηρεάσει τους αποδέκτες της, όταν διατηρεί τον παιγνιώδη, βιωματικό και διαδικαστικό της χαρακτήρα και όταν οι μορφές της παραστατικής τέχνης, όπως η εστίαση, η υπερβολή, το απρόβλεπτο και ο τυχαίος παράγοντας, βρίσκουν τη σωστή τους θέση και στιγμή για να αποδώσουν καρπούς (Lenakakis, 2013, όπ. αναφ. στους Giotaki & Lenakaki, 2016).

Τέλος, ο σύγχρονος παιδαγωγός καλείται να αξιοποιήσει τις διαδικασίες και τα μέσα που ενδυναμώνουν και εμπλέκουν τα παιδιά και τους νέους, συνδημιουργώντας μαζί τους σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και συνεργασίας, όπου κάθε μέλος της ομάδας αντιμετωπίζεται ως ισότιμο και ενεργό μέρος της κοινότητας. Η τέχνη λειτουργεί ως ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο καλλιεργείται η κριτική συνείδηση και αναδεικνύεται η αισθητική διάσταση της εμπειρίας. Παράλληλα, η ενσωμάτωση αισθητικών στοιχείων στον τρόπο σκέψης προάγει καταστάσεις στην καθημερινή ζωή που απελευθερώνουν τη συνείδηση και θέτουν τα θεμέλια για προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Adorno, 1970, όπ. αναφ. στη Γιαννούλη, 2019).

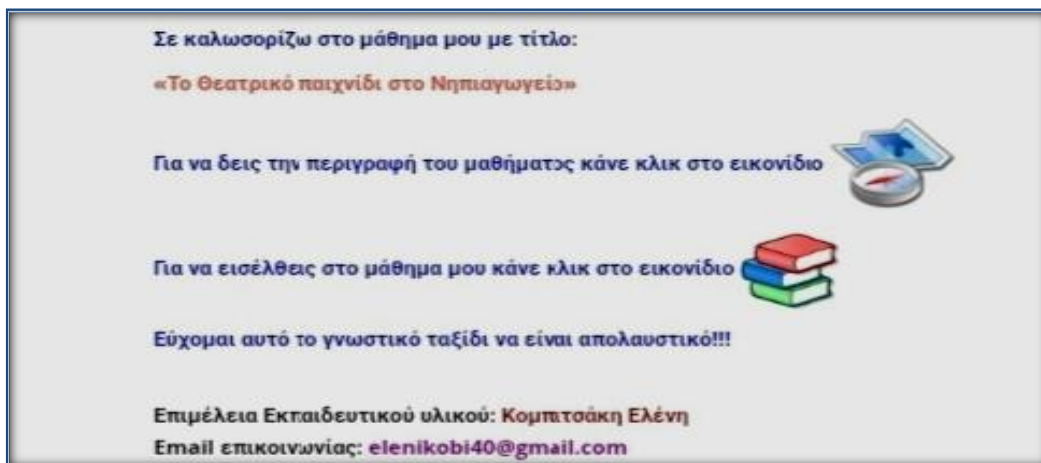
## ΜΕΡΟΣ Γ: Μεθοδολογία εφαρμογής και αξιολόγησης

### 3.1 Δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού

Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το ψηφιακό μάθημα «Το Θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο». Το ψηφιακό Ε.Υ. αναπτύχθηκε στο LMS Chamilo και βρίσκεται στη διεύθυνση:

<https://chamilo1.edivea.net/main/auth/inscription.php?c=ELENHKOMPITSAKH8EA-TRIKOPAIXNIDIH5P&e=1>

Ο εκπαιδευόμενος πατώντας την διεύθυνση που υπάρχει παραπάνω εισέρχεται στο Ε.Υ. του μαθήματος χωρίς να χρειαστεί να κάνει κάποια εγγραφή. Μπαίνοντας μέσα στην πλατφόρμα του Chamilo, το πρώτο πράγμα που αντικρύζει είναι ένα θερμό καλωσόρισμα από τον δημιουργό του Ε.Υ.



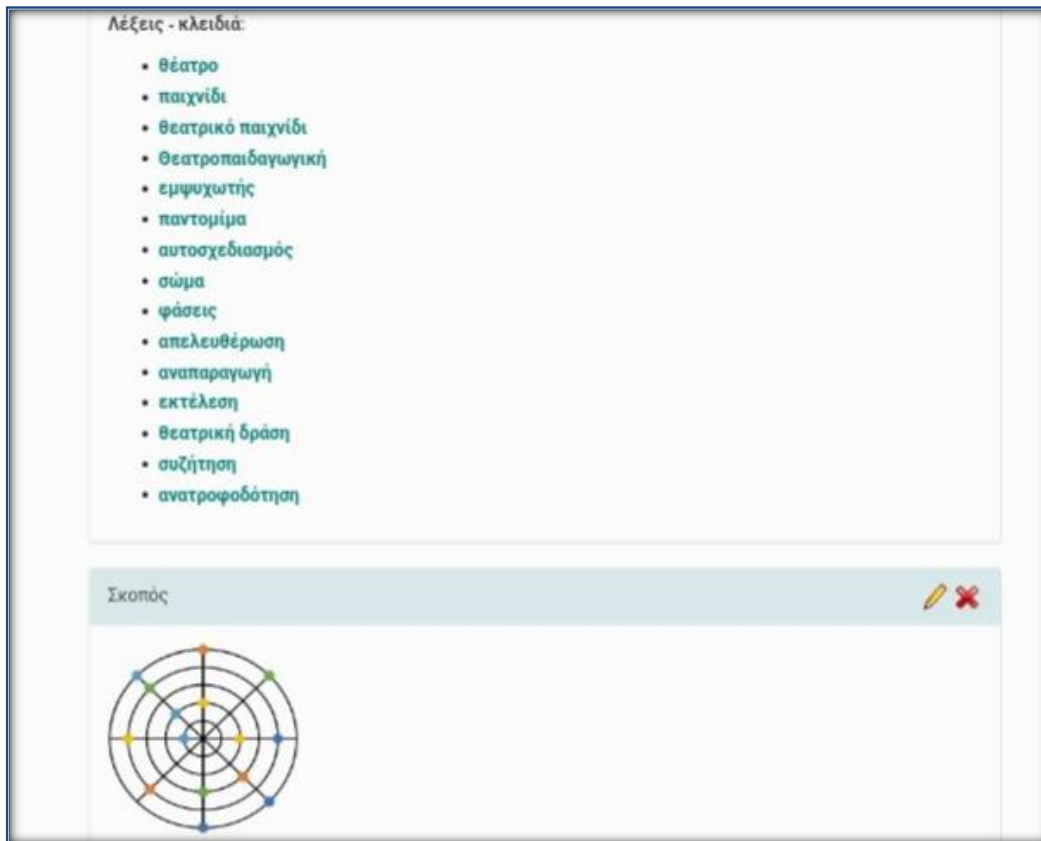
Εικόνα 1-Αρχική σελίδα του Chamilo

Σε αυτή την φάση ο εκπαιδευόμενος έχει δύο επιλογές:

**Πρώτη επιλογή:** να πατήσει το εικονίδιο **περιγραφή μαθήματος** όπου θα μεταφερθεί σε όλες τις πληροφορίες σχετικά με το μάθημα. Με άλλα λόγια, θα μάθει για τον σκοπό του μαθήματος, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, θα μάθει για τις κατευθύνσεις/διδασκτικές ενότητες

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

μαθήματος, τις μαθησιακές δραστηριότητες που καλείται να βγάλει εις πέρας και τις διδακτικές μέθοδοι, την αξιολόγηση του μαθήματος και τον εκτιμώμενο χρόνο μελέτης που χρειάζεται για τη μελέτη του Ε.Υ. και την βιβλιογραφία.



Εικόνα 2-Περιγραφή μαθήματος

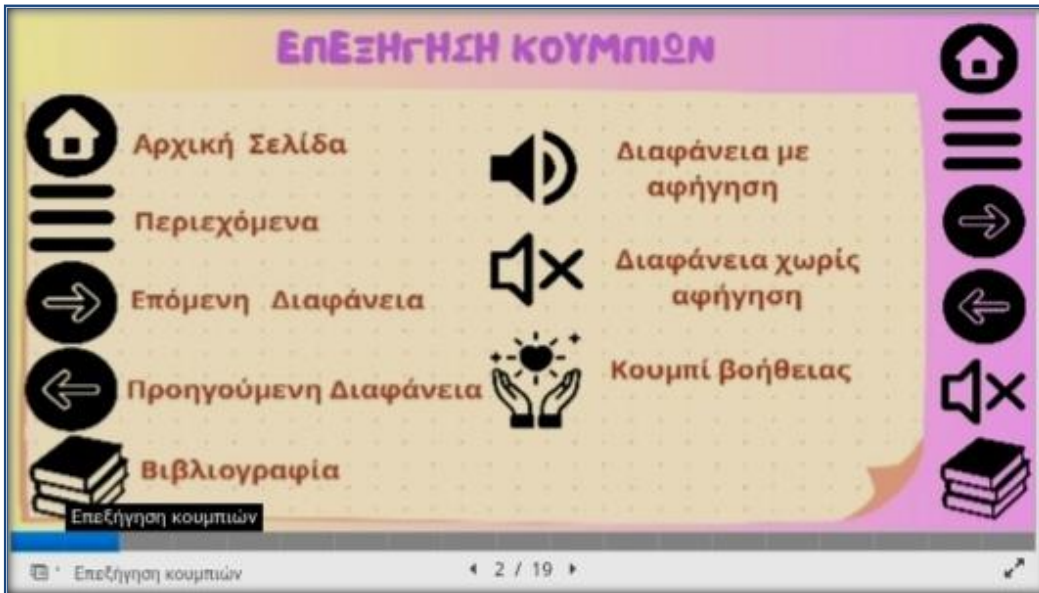
**Δεύτερη επιλογή:** να πατήσει το εικονίδιο **μονοπάτι γνώσης** (εικονίδιο με τα βιβλία), όπου θα εμφανιστούν οι τέσσερις διδακτικές ενότητες του μαθήματος.

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Τίτλος	Ημερ. δημοσίευσης	Ημερομηνία λήξης	Πρόοδος	Authoring options
1η Διδακτική Ενότητα-Εισαγωγή στο θεατρικό παιχνίδι <i>Chamilo</i>	Νοέμβριος 30, -1 στις 00:00		100%	
2η Διδακτική Ενότητα-Μέσα έκφρασης θεατρικού παιχνιδιού <i>Chamilo</i>	Ιούλιος 13, 2024 στις 05:00		100%	
3η Διδακτική Ενότητα-Φάσεις θεατρικού παιχνιδιού <i>Chamilo</i>	Ιούλιος 13, 2024 στις 05:00		100%	
4η Διδακτική Ενότητα-Προτεινόμενες δραστηριότητες φάσεων <i>Chamilo</i>	Φεβρουάριος 19, 2026 στις 19:18		100%	

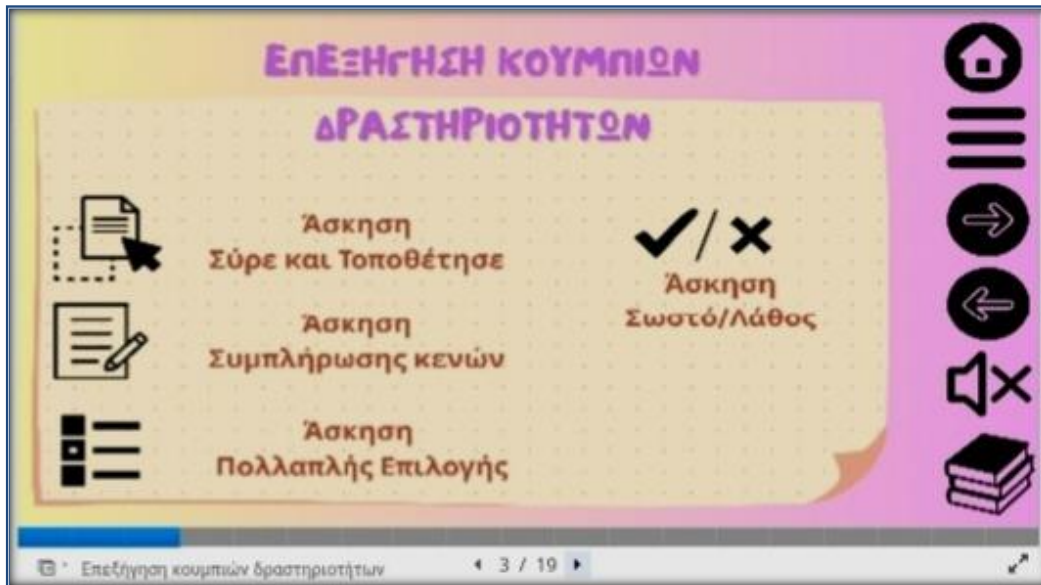
Εικόνα 3-Μονοπάτι γνώσης

Μετέπειτα, ο εκπαιδευόμενος επιλέγοντας την 1<sup>η</sup> διδακτική ενότητα θα μεταφερθεί στο εξώφυλλο της εκάστοτε ενότητας, στην επεξήγηση των κουμπιών αλλά και στην επεξήγηση των κουμπιών δραστηριοτήτων, με στόχο τη διευκόλυνση της πλοήγησης και της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με την πλατφόρμα.



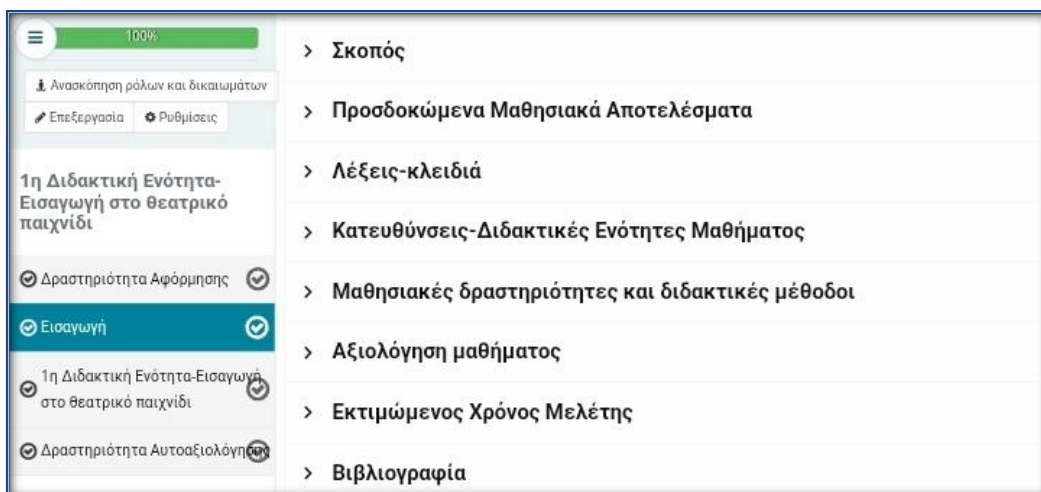
Εικόνα 4-Επεξήγηση κουμπιών

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»



Εικόνα 5-Επεξήγηση κουμπιών δραστηριοτήτων

Παράλληλα, με την 1<sup>η</sup> διδακτική ενότητα, ο εκπαιδευόμενος θα δει τα Εισαγωγικά στοιχεία της εκάστοτε ενότητας όπου περιλαμβάνουν το σκοπό, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις λέξεις-κλειδιά, τις κατευθύνσεις-διδακτικές ενότητες μαθήματος, τις μαθησιακές δραστηριότητες και διδακτικές μέθοδοι, την αξιολόγηση μαθήματος, τον εκτιμώμενος χρόνος μελέτης και την βιβλιογραφία.



Εικόνα 6-Εισαγωγικά στοιχεία

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Επιπλέον, η πρώτη διδακτική ενότητα περιλαμβάνει Δραστηριότητα Αφόρμησης μέσω της πλατφόρμας Chamilo ενώ κάθε διδακτική ενότητα, περιλαμβάνει και Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης.


### Δραστηριότητα Αφόρμησης



- 1) Τι σημαίνει για σένα Θεατρικό παιχνίδι;
- 2) Το έχεις χρησιμοποιήσει ποτέ στην τάξη σου;  
Αν η απάντηση είναι **ναι**, με ποιον τρόπο το έχεις χρησιμοποιήσει;  
Αν η απάντηση είναι **όχι**, πώς θα ήθελες να το χρησιμοποιήσεις;
- 3) Τι **συναισθήματα**, **εικόνες**, **εμπειρίες**, σου έρχονται στο μυαλό;
- 4) Τι θα ήθελες να μάθεις σχετικά με το Θεατρικό παιχνίδι;

Εικόνα 7-Δραστηριότητα αφόρμησης

### Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης



- 1) Ποιά δραστηριότητα ξεχώρισες από την τέταρτη διδακτική ενότητα και **γιατί**;
- 2) Πώς θα προσαρμόζεις τη δραστηριότητα που επέλεξες στη δική σου τάξη;

Εικόνα 8-Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης

*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

**Βασικά χαρακτηριστικά** του Ε.Υ. είναι η πολυμορφικότητα (Λιοναράκης, 2001), δεδομένου ότι το υλικό παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία στις μορφές αναπαράστασης της πληροφορίας. Κατά τη δημιουργία, του δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εικονική αναπαράσταση και οπτικοποίηση της πληροφορίας, ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση (Ράπτης και Ράπτη, 2006). Ακόμα, το Ε.Υ. εστιάστηκε στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως: η σύνθεση και ανάλυση πληροφοριών, η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η αισθητική καλλιέργεια κ.ά., οι οποίες θα οδηγήσουν τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στη μάθηση και στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων (Λιοναράκης, 2005, όπ. αναφ. στη Μανούσου, 2008).

Αξίζει να επισημανθεί ότι, η δημιουργία Ε.Υ. με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αποτελεί το βασικότερο εργαλείο μάθησης στην ΕΞΑΕ, αναπληρώνει τον διδάσκοντα, όσο αυτό είναι εφικτό και γίνεται πολύτιμος σύμμαχος του εκπαιδευόμενου (Μανούσου, 2004, όπ. αναφ. στους Χουλιάρα, Λιοναράκη, & Σπανακά, 2011). Παράλληλα, «ο συνδυασμός εικόνας, ήχου και λόγου διεγείρει πολλαπλά αλλά και διατηρεί αμείωτη την προσοχή των εκπαιδευομένων ενώ δρα καταλυτικά και μακροπρόθεσμα στη μνήμη τους καθιστώντας πιο σταθερή τη μάθηση» (Sahni & Sharma 2012, όπ. αναφ. στους Λιοναράκη et al., 2018, σ. 108).

Για την δημιουργία του διαδραστικού περιεχομένου αξιοποιήθηκε, το εργαλείο ανοικτού κώδικα **H5P**. Σύμφωνα με τη **Magro** (2021) το H5P είναι λογισμικό ανοικτού κώδικα, αποτελεί ένα ανοικτό ψηφιακό εργαλείο που επιτρέπει στους χρήστες τόσο τη δημιουργία όσο και την ενσωμάτωση διαδραστικού εκπαιδευτικού περιεχομένου σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως το Moodle, το Open eClass και το WordPress. Μέσω του H5P, οι εκπαιδευτικοί μπορούν εύκολα να αναπτύξουν πολυτροπικές δραστηριότητες, μιας και παρέχει πάνω από σαράντα τύπους δραστηριοτήτων όπως: διαδραστικά βίντεο, κουίζ (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, σύντομης απάντησης κ.ά.), παρουσιάσεις μαθημάτων, εκπαιδευτικά παιχνίδια, δημιουργία e-book, χωρίς να απαιτούνται τεχνικές γνώσεις προγραμματισμού. Το εργαλείο ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, προσφέροντας άμεση ανατροφοδότηση και προωθώντας τη μαθητοκεντρική, βιωματική και συνεργατική μάθηση. Επιπλέον, η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης

και διαμοιρασμού του υλικού, εύλογα καθιστά το H5P εξαιρετικά χρήσιμο, εύχρηστο, ισχυρό εργαλείο για την ΕξΑΕ και τη δημιουργία ευέλικτων, προσβάσιμων μαθησιακών πόρων.

Η πλατφόρμα H5P υποστηρίζεται από μία άλλη πλατφόρμα, το **Chamilo 2.0**. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον **Jean-Marie Maes** (2010), το Chamilo υποστηρίζει τη δημιουργία, οργάνωση και παροχή μαθημάτων στην ΕξΑΕ. Χάρη στην ευκολία χρήσης του, βοηθάει σημαντικά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευόμενους στη διαχείριση μαθημάτων, δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού. Το Chamilo παρέχει πλήθος εκπαιδευτικών εργαλείων όπως: τεστ, εργασίες, βιντεοδιαλέξεις, διαδραστικά μαθήματα, εργαλεία επικοινωνίας όπως το φόρουμ και το τσατ, ενθαρρύνοντας τη συνεργατική μάθηση και επιτρέποντας τη δημιουργία πλούσιων μαθησιακών εμπειριών. Επιπλέον, περιλαμβάνει learning paths, δηλαδή δομημένες πορείες μάθησης με συνδυασμό υλικού και ασκήσεων και e-portfolio, δηλαδή κάθε χρήστης διατηρεί προσωπικό φάκελο επιτευγμάτων και δεξιοτήτων. Τα κύρια οφέλη του Chamilo περιλαμβάνουν: **1) την προσβασιμότητα**, μιας και είναι απλό στη διαχείριση, με φιλικό περιβάλλον, **2) την προσαρμοστικότητα** στις ανάγκες του εκπαιδευτή, δεδομένου ότι ο χρήστης μπορεί να διαμορφώνει το προσωπικό του περιβάλλον μάθησης **3) τη συνεργατική μάθηση**, μιας και υποστηρίζει ομαδικές εργασίες, ανταλλαγή αρχείων wiki και forum και **4) τη δυνατότητα παρακολούθησης** της προόδου των εκπαιδευόμενων μέσω αναλυτικών αναφορών.

Η δημιουργία του Avatar κάθε διδακτικής ενότητας πραγματοποιήθηκε από την εφαρμογή **Plotagon**. Το Plotagon είναι ένα λογισμικό τρισδιάστατης κινούμενης εικόνας (3D animation), που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποτελεσματικό ψηφιακό εργαλείο στην εκπαίδευση και στη γλωσσική μάθηση για τη δημιουργία βίντεο animation. «Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα εύχρηστο λογισμικό δημιουργίας περιεχομένου (<https://plotagon.com>; Love, 2013), το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση χάρη στη διεπαφή δημιουργίας ταινιών που βασίζεται σε κείμενο, ως εργαλείο αφήγησης για τη δημιουργία σύντομων ή μεγαλύτερων ταινιών» (Alwasilah, 2019, σ. 333). Επιπλέον, το Plotagon δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες του να δημιουργούν τους δικούς τους χαρακτήρες (avatar), να επιλέγουν σκηνές, να γράφουν

διαλόγους και να προσθέτουν συναισθήματα, ηχητικά εφέ και κινήσεις (Al Hinai, Al Khalidi, & Al-Sabah, 2022).

Η σύνοψη κάθε ενότητας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού **Doodly**. Το Doodly είναι ένα από τα πιο δημοφιλή λογισμικά δημιουργίας κινούμενων βίντεο τύπου whiteboard, το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να παράγουν explainer, hand-sketch και κινούμενα βίντεο αξιοποιώντας εικονικούς λευκούς πίνακες, μαυροπίνακες ή γυάλινες επιφάνειες. Πρόκειται για βίντεο όπου ένα χέρι που κρατά μαρκαδόρο ή στυλό, σχεδιάζει εντυπωσιακές φιγούρες με διάφορα χαρακτηριστικά, πάνω σε έναν πίνακα. Το λογισμικό χαρακτηρίζεται από απλή και φιλική προς τον χρήστη διεπαφή, βασισμένη στη λειτουργία drag-and-drop (Σύρε και Τοποθέτησε), και δεν απαιτεί γνώσεις προγραμματισμού. Η βιβλιοθήκη του περιλαμβάνει πλήθος εικόνων χωρίς δικαιώματα χρήσης, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα εισαγωγής εξατομικευμένων εικόνων για την προσαρμογή των κινούμενων βίντεο-animations. Επιπλέον, οι χρήστες μπορούν να ενσωματώσουν μουσική ή ηχητικά κομμάτια στα βίντεο τους, είτε από τη βιβλιοθήκη του λογισμικού είτε ανεβάζοντας δικά τους αρχεία. Λόγω της ευχρηστίας και της ποικιλίας των εργαλείων του, το Doodly αποτελεί ένα χρήσιμο μέσο για την παραγωγή εκπαιδευτικού περιεχομένου, υποστηρίζοντας τη δημιουργική παρουσίαση ιδεών με οπτικοακουστικά μέσα (Olusola, 2022).



Εικόνα 9-Σύνοψη

Το Ε.Υ. περιλαμβάνει θεωρητικά μαθήματα για:

- Εισαγωγή στο θεατρικό παιχνίδι
- Μέσα έκφρασης θεατρικού παιχνιδιού
- Φάσεις θεατρικού παιχνιδιού
- Προτεινόμενες δραστηριότητες φάσεων

Πιο αναλυτικά:

**Η Πρώτη διδακτική ενότητα** έχει τίτλο: «**Πρώτη Διδακτική Ενότητα-Εισαγωγή στο θεατρικό παιχνίδι**». Η ενότητα ξεκινάει με ένα εισαγωγικό βίντεο στην αγγλική γλώσσα με αγγλικούς υπότιτλους, για το θεατρικό παιχνίδι, όπου ζητάω από τους εκπαιδευόμενους μόλις το παρακολουθήσουν να μου γράψουν στο αντίστοιχο πλαίσιο που έχω επισημάνει, τις σκέψεις και τις ιδέες τους, ό,τι νιώθουν. Ακολουθεί μία δραστηριότητα όπου προτρέπω τους εκπαιδευόμενους να γράψουν σε ένα ψηφιακό πίνακα (padlet.com), την πρώτη λέξη που τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν την λέξη θεατρικό παιχνίδι. Έπειτα, μέσω του wordart (wordart.com) θα δημιουργήσουμε το δικό μας ψηφιδωτό λέξεων. Στην συνέχεια, επισημαίνονται ορισμοί από σημαντικούς μελετητές για την έννοια του θεατρικού παιχνιδιού και μία άσκηση «Σύρε-Τοποθέτησε» για την καλύτερη εμπέδωση αυτών. Παράλληλα, αναλύεται η έννοια της Θεατροπαιδαγωγικής και μετέπειτα ακολουθεί άσκηση συμπλήρωσης κενών για πλήρη κατανόηση της έννοιας. Τέλος, ακολουθεί η σύνοψη της πρώτης διδακτικής ενότητας με την χρήση της εφαρμογής Doodly, όπου αναφέρεται τι έμαθε κάθε εκπαιδευόμενος σε επίπεδο δεξιοτήτων, στάσεων και γνώσεων, μετά το πέρας του μαθήματος.

**Η Δεύτερη διδακτική ενότητα** έχει τίτλο: «**Δεύτερη Διδακτική Ενότητα-Μέσα έκφρασης θεατρικού παιχνιδιού**». Η ενότητα ξεκινάει με τα μέσα έκφρασης του θεατρικού παιχνιδιού και περιλαμβάνει 1) το σώμα, 2) τον αυτοσχεδιασμό και τα είδη του (κατευθυνόμενοι, ελεύθεροι, αυθόρμητοι, σκηνικοί), 3) την παντομίμα. Έπειτα, ακολουθεί ένα βίντεο που απεικονίζει δύο κορίτσια που κάνουν παντομίμα, όπου προτρέπω τους εκπαιδευόμενους να το δουν και να μου καταγράψουν σκέψεις, συναισθήματα, φράσεις, ιδέες, ό,τι νιώθουν. Μετά το βίντεο, ακολουθεί «Άσκηση

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

συμπλήρωσης κενών» προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να εμπεδώσουν και να κατανοήσουν σημαντικά την θεωρία που προηγήθηκε με τα μέσα έκφρασης του θεατρικού παιχνιδιού. Ακολουθεί η σύνοψη της ενότητας, με τη χρήση της εφαρμογής Doodly, όπου επισημαίνεται τι έμαθε κάθε εκπαιδευόμενος σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, μετά του πέρασ του μαθήματος.

**Η Τρίτη διδακτική ενότητα** έχει τίτλο: «**Τρίτη Διδακτική Ενότητα-Φάσεις θεατρικού παιχνιδιού**». Στην ενότητα αυτή, επισημαίνονται πρώτα ονομαστικά, οι τέσσερις φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού και ακολουθεί μία άσκηση πολλαπλής επιλογής. Έπειτα επισημαίνονται κάθε μία φάση ξεχωριστά. Ξεκινάμε με τη πρώτη φάση, εκείνη της απελευθέρωσης, όπου μετά από την ανάλυση της, ο εκπαιδευόμενος αξιολογείται ατομικά με μία άσκηση συμπλήρωσης κενών. Ακολουθεί η δεύτερη φάση, εκείνη της αναπαραγωγής, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος καλείται να απαντήσει σε μία άσκηση Σωστού/Λάθους. Μετέπειτα, γίνεται αναφορά στη τρίτη φάση, εκείνη της εκτέλεσης-θεατρικής δράσης και στη τέταρτη φάση εκείνη της συζήτησης-ανατροφοδότησης. Στην συνέχεια, ακολουθεί η τελική αξιολόγηση, με μία άσκηση συμπλήρωσης κενών, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν σημαντικά το περιεχόμενο του μαθήματος. Η Τρίτη διδακτική ενότητα ολοκληρώνεται με τη σύνοψη —απαραίτητη και πολύτιμη, μιας και υπογραμμίζεται τι έμαθε κάθε εκπαιδευόμενος, σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, μετά το πέρασ του μαθήματος— που πραγματοποιείται, με τη χρήση της εφαρμογής Doodly.

**Η Τέταρτη διδακτική ενότητα** έχει τίτλο: «**Προτεινόμενες δραστηριότητες φάσεων**». Αυτή η ενότητα περιλαμβάνει τρεις προτεινόμενες δραστηριότητες για την Α' φάση οι οποίες είναι: **α)** το νήμα της αγάπης, **β)** πες το με μία κίνηση, **γ)** ο δράκουλας. Μετέπειτα, ακολουθούν δύο προτεινόμενες δραστηριότητες για την Δ' φάση οι οποίες είναι: **α)** βγαίνω από το δάσος με τις αράχνες, **β)** κύματα συνεργασίας. Η ενότητα ολοκληρώνεται με τη σύνοψη, όπου υπογραμμίζεται τι έμαθε κάθε εκπαιδευόμενος, σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, μετά το πέρασ του μαθήματος.

### 3.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν:

- ❖ **ο σχεδιασμός** κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού με την μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- ❖ **η υλοποίηση** εκπαιδευτικού υλικού με την αξιοποίηση εργαλείων τεχνολογιών πληροφοριών επικοινωνίας
- ❖ **η αποτίμηση** αυτού του εκπαιδευτικού υλικού από ειδικούς της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

### 3.3 Στόχοι της έρευνας

Στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν:

- ✓ Να διερευνηθεί αν το υλικό έχει σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης
- ✓ Να διερευνηθεί αν το εκπαιδευτικό υλικό έχει σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της Πολυμεσικής μάθησης

### 3.4 Ερευνητικά Ερωτήματα

Από τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1. Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης;**

Πιο αναλυτικά:

- Διακρίνεται επιστημονική συνοχή και επαρκής τεκμηρίωση;

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

- Το Ε.Υ. συμβάλλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου;
- Είναι εύχρηστο το Ε.Υ.;
- Υπάρχει καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευόμενου στη μελέτη του;
- Υπάρχει αλληλεπίδραση με το Ε.Υ.;
- Παρέχεται η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού;
- Είναι φανερός ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα;

## **2. Το εκπαιδευτικό υλικό έχει διαμορφωθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής μάθησης;**

Συγκεκριμένα:

- Είναι απλή και κατανοητή η παρουσίαση του κειμένου;
- Το Ε.Υ. είναι λειτουργικό και φιλικό προς το χρήστη;
- Παρέχεται στον εκπαιδευόμενο ουσιαστική υποστήριξη κατά τη μαθησιακή του πορεία;
- Είναι φανερός ο αναστοχασμός και η αυτοαξιολόγηση;
- Διατυπώνονται με σαφήνεια ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα;
- Αξιοποιούνται πολυμεσικά στοιχεία στο Ε.Υ.;
- Αναδεικνύονται δυνατά και αδύναμα σημεία;

### **3.5 Είδος έρευνας**

Το είδος της έρευνας που έλαβε χώρα ήταν η ποιοτική. Πιο αναλυτικά, η ποιοτική έρευνα μπορεί να οργανωθεί σε τέσσερα βασικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιείται ο συνολικός σχεδιασμός της έρευνας, όπου διαμορφώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, καθορίζεται ο τρόπος επιλογής του δείγματος, λαμβάνονται υπόψη οι αρχές δεοντολογίας και εξασφαλίζεται η πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας (Willig, 2013). Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιείται η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων μέσα από τις κατάλληλες ερευνητικές διαδικασίες (Mason, 2017). Το τρίτο

στάδιο αφορά την ανάλυση και ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο συντάσσεται η ερευνητική αναφορά, μέσα από την οποία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και κοινοποιούνται τόσο στην επιστημονική κοινότητα όσο και στο ευρύτερο κοινό. Στην πράξη, τα στάδια αυτά δεν ακολουθούν πάντα μια αυστηρά γραμμική πορεία, αλλά συχνά επαναλαμβάνονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Μπράιλας, Παπαχριστόπουλος, & Τράγου, 2023).

### **3.6 Δειγματοληψία**

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται η «σκόπιμη δειγματοληψία» και ειδικότερα η «δειγματοληψία των ειδικών» (Ισαρη & Πουρκός, 2016), μιας και το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ειδικούς της ΕξΑΕ.

Αναλυτικότερα, το δείγμα περιλάμβανε έναν άντρα και μία γυναίκα ηλικίας 41-50 ετών, με προϋπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια. Και μετέπειτα η δεύτερη γυναίκα ηλικίας 22-30 ετών, με προϋπηρεσία από 1 έως 5 χρόνια.

Οι τρεις συμμετέχοντες είναι τελειόφοιτοι του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-Learning) και αρκετά εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, τις οποίες χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους.

Ακόμη, και οι 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι εξοικειωμένοι σε μεγάλο βαθμό με τη μέθοδο της ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ, όπως και με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της ΕξΑΕ.

### **3.7 Ερευνητικά εργαλεία**

Αναφορικά με τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, στάλθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας το εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό που είναι αναρτημένο στο LMS Chamilo και τους ζητήθηκε να το μελετήσουν και να το επεξεργαστούν.

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Μετέπειτα, για την αποτίμηση του Ε.Υ., χρησιμοποιήθηκε το πρότυπο ερωτηματολόγιο του ΕΔΙΒΕΑ σε μορφή google forms, με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι συμμετέχοντες πρώτα απάντησαν σε επτά δημογραφικά στοιχεία και μετέπειτα σε πενήντα έξι ερωτήσεις σχετικά με την αποτίμηση του Ε.Υ.

### 3.8 Ερευνητική διεργασία

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια ταξινομήθηκαν σε 10 άξονες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολούθησε η ανάλυσή τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ
<b>1<sup>ος</sup> Άξονας: Επιστημονική συνοχή/Τεκμηρίωση</b>
<b>2<sup>ος</sup> Άξονας: Απλή/Κατανοητή παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου</b>
<b>3<sup>ος</sup> Άξονας: Ευχρηστία Ε.Υ.</b>
<b>4<sup>ος</sup> Άξονας: Υποστήριξη/Καθοδήγηση εκπαιδευόμενου</b>
<b>5<sup>ος</sup> Άξονας: Αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου με Ε.Υ.</b>
<b>6<sup>ος</sup> Άξονας: Δυνατότητες Αναστοχασμού/Αυτοαξιολόγησης</b>
<b>7<sup>ος</sup> Άξονας: Σκοπός/Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα</b>
<b>8<sup>ος</sup> Άξονας: Πολυμεσική μάθηση</b>
<b>9<sup>ος</sup> Άξονας: Δυνατά Σημεία</b>
<b>10<sup>ος</sup> Άξονας: Αδύναμα σημεία/Προτάσεις βελτίωσης</b>

Πίνακας 2-Ερευνητικοί άξονες

## **ΜΕΡΟΣ Δ: Αποτελέσματα**

### **4.1 Αποτελέσματα αποτίμησης εκπαιδευτικού υλικού**

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ανά ερευνητικό άξονα

#### **(1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ)**

Α' άξονας: Επιστημονική συνοχή/ Τεκμηρίωση του Ε.Υ

Σχετικά με την επιστημονική συνοχή του Ε.Υ. οι συμμετέχοντες απάντησαν:

**A.1. Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι γίνεται παράθεση πληροφοριών/απόψεων με τη σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

**A.2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ.).**

Οι δύο συμμετέχοντες συμφωνούν ότι γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών όπως βιβλία, επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια, ενώ ο τρίτος επισημαίνει την ανάγκη περισσότερων αναφορών από επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια.

**A.3. Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες είναι σύμφωνοι ότι δεν πραγματοποιείται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών/απόψεων.

**A.4. Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών.**

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Οι δύο συμμετέχοντες εκτιμούν ότι η ερμηνεία και η κριτική συζήτηση των πληροφοριών είναι ικανοποιητική, ενώ ο τρίτος κρίνει ότι θα μπορούσε να είναι πιο πλήρης.

**A.5. Το E.Y. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι παρατίθενται επαρκώς στο E.Y. διαφορετικές πηγές για περαιτέρω μελέτη.

**B' άξονας. Το E.Y. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου**

Όσον αφορά τη συμβολή του E.Y. στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, οι συμμετέχοντες απάντησαν:

**B.1. Το ύφος γραφής του E.Y. είναι φιλικό για τον αναγνώστη.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι το ύφος του υλικού είναι πολύ φιλικό και κατανοητό για τον αναγνώστη.

**B.2. Στο E.Y. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι έχει αποφευχθεί η χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.

**B.3. Στο E.Y. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα ότι η γλώσσα είναι απλή, κατανοητή, όπως η καθομιλούμενη γλώσσα.

**B.4. Η γραφή του E.Y. είναι ευανάγνωστη.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες θεωρούν απόλυτα ευανάγνωστη τη γραφή του E.Y.

**B.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του E.Y. είναι ικανοποιητική.**



*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

Και οι τρεις συμμετέχοντες κρίνουν ότι η πυκνότητα των πληροφοριών σε κάθε διαφάνεια είναι ικανοποιητική.

#### **B.6. Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν πως το Ε.Υ. παρουσιάζεται απόλυτα τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.

#### **B.7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες διαφωνούν απόλυτα ότι το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο. Ο ένας μάλιστα πρόσθεσε ότι στο Ε.Υ. κυριαρχούν τα ηχητικά αρχεία, οι εικόνες και τα βίντεο.

#### **B.8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες.**

Οι δύο συμμετέχοντες συμφωνούν ότι το Ε.Υ. περιέχει κείμενο και εικόνες, ενώ ο τρίτος διαφωνεί, υποστηρίζοντας ότι περιέχει και βίντεο.

#### **B.9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι το Ε.Υ. περιέχει και κείμενο και εικόνες και βίντεο.

#### **B.10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν αισθητά στην άνετη αλληλεπίδραση.

#### Γ' άξονας: Ευχρηστία του Ε.Υ.

Σχετικά με την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού οι συμμετέχοντες απάντησαν:

#### **Γ.1. Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κλπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες είναι σύμφωνοι ότι τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. είναι κατανοητά και εύκολα αναγνωρίσιμα.

**Γ.2. Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.**

Οι δύο συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. είναι κατανοητά και εύκολα αναγνωρίσιμα, ενώ ο ένας συμμετέχων συμπλήρωσε ότι θα μπορούσε να είχε γίνει και καλύτερη επιλογή.

**Γ.3. Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες κρίνουν ότι η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι απλή και εύκολη.

**Γ.4. Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.

**Δ' άξονας: Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του**

Σχετικά με την υποστήριξη και καθοδήγηση που παρέχει το Ε.Υ. στη μελέτη του οι συμμετέχοντες απάντησαν:

**Δ.1. Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες δηλώνουν ότι παρέχονται επαρκείς πληροφορίες για τη μελέτη του υλικού, κυρίως στις δραστηριότητες. Για παράδειγμα, στην πρώτη διδακτική ενότητα, κατά τη δημιουργία ψηφιδωτού λέξεων (συννεφόλεξο) στο wordart, με τη χρήση ηχητικού ντοκουμέντου, δίνονται σαφείς οδηγίες με όλα τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευόμενος, για τη δημιουργία αυτού.

**Δ.2. Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες).**

Και οι τρεις συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι κάνουν αισθητή την παρουσία τους, πολλά πλαίσια, σχήματα με έντονη γραφή και διαφορετικά χρώματα, επομένως αυτό

βοηθάει τον κάθε εκπαιδευόμενο να δίνει έμφαση και να εστιάζει σε συγκεκριμένα σημεία και σημαντικές έννοιες.

### **Δ.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια που υποστηρίζουν και βοηθούν τον σπουδαστή στη μελέτη του, κυρίως κατά την ανατροφοδότηση των ασκήσεων, είτε ο εκπαιδευόμενος επιλέξει σωστή απάντηση είτε λανθασμένη.

### **Ε' άξονας: Το Ε.Υ. υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του**

Σχετικά με την υποστήριξη από το Ε.Υ. της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του, οι συμμετέχοντες απάντησαν:

#### **E.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα.**

Οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως εμπεριέχονται δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις απόψεις του σε σημαντικά ζητήματα, ειδικά στο ζήτημα των συναισθημάτων. Για παράδειγμα, στη πρώτη και στη δεύτερη διδακτική ενότητα εμπεριέχονται δραστηριότητες (δημιουργία ψηφιδωτού λέξεων, σχολιασμός βίντεο), οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο αφενός να εκφράσει δικές του απόψεις πάνω στο θεατρικό παιχνίδι και αφετέρου να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Επιπλέον, κάθε διδακτική ενότητα εμπεριέχει δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης.

#### **E.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώσει τις δικές του σκέψεις και ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα και μάλιστα σε σχέση με το θεατρικό παιχνίδι.

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

**E.3. Το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οι δραστηριότητες όχι μόνο ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά αλλά συνάμα ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων.

**E.4. Το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι στο E.Y., μέσω του φόρουμ συζητήσεων, εμπεριέχονται δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους και να εκφράσει τις σκέψεις και ιδέες του απλά, αυθόρμητα και με σεβασμό.

**E.5. Το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.

**E.6. Το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα ότι το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει και να εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.

**ΣΤ' άξονας: Το E.Y. παρέχει τη δυνατότητα Αναστοχασμού – Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο**

Σχετικά με τη δυνατότητα που παρέχει το E.Y. στον εκπαιδευόμενο για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση, οι συμμετέχοντες απάντησαν:

*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

**ΣΤ.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.**

Οι δύο συμμετέχοντες συμφωνούν ότι το Ε.Υ. περιλαμβάνει πληθώρα δραστηριοτήτων, οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου, ενώ ο τρίτος κρίνει ότι χρειάζονται περισσότερες.

**ΣΤ.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν και επιβεβαιώνουν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.

**ΣΤ.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.**

Οι απόψεις διαφέρουν, μιας και ο ένας συμμετέχων συμφωνεί ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου, ενώ οι άλλοι δύο διαφωνούν, υποστηρίζοντας ότι δεν εντοπίστηκαν δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου, δεδομένου ότι αυτή γίνεται μόνο μέσω δραστηριοτήτων.

**ΣΤ.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.

**ΣΤ.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.**



*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

Και οι τρεις συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν φανερά τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

### Ζ' άξονας: Σκοπός/ Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Σχετικά με τον σκοπό και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του Ε.Υ. οι συμμετέχοντες απάντησαν:

#### **Z.1. Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες υποστηρίζουν ακράδαντα ότι στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.

#### **Z.2. Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.

#### **Z.3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες είναι σύμφωνοι ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.

#### **Z.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες κρίνουν ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο και σε επίπεδο δεξιοτήτων.

#### **Z.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.**

Και οι τρεις συμμετέχοντες έχουν την πεποίθηση ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.

## **Z.6. Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.**

Οι δύο συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι ο κάθε εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ενώ ο τρίτος έχει κάποιες επιφυλάξεις ως προς αυτό.

### Η' άξονας: Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης

Σχετικά με το αν το Ε.Υ έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής μάθησης οι συμμετέχοντες απάντησαν:

#### **Η.1. Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. (Πολυμεσική Αρχή)**

Οι δύο συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα ότι στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κειμένου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου ενώ ο τρίτος εν μέρει συμφωνεί, συμπληρώνοντας ότι στην πρώτη διδακτική ενότητα απουσιάζουν οι εικόνες.

#### **Η.2. Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο. (Πολυμεσική Αρχή)**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η χρήση των εικόνων, τους βοήθησε να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο και έκανε πιο ευχάριστη την ανάγνωση του υλικού.

#### **Η.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.). (Αρχή της Τροπικότητας)**

Και οι τρεις συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ομόφωνα ότι υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογοι, διάλογοι, περιγραφές), ιδιαίτερα στην τρίτη και τέταρτη διδακτική ενότητα, που κάνουν πιο διασκεδαστική και διαδραστική την ανάγνωση του υλικού.

**H.4. Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο. (Αρχή της Συνοχής)**

Και οι τρεις συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι στο Ε.Υ. δεν περιλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες με το γνωστικό αντικείμενο.

**H.5. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας. (Αρχή της Προσωποποίησης)**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα ότι η γλώσσα του Ε.Υ. είναι φιλική και οικεία.

**H.6. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου. (Αρχή της Προσωποποίησης)**

Οι δύο συμμετέχοντες συμφωνούν ότι γίνεται στο Ε.Υ. χρήση β' προσώπου και ο τρίτος προσθέτει ότι γίνεται κυρίως στις ατομικές δραστηριότητες και στην ανατροφοδότηση όπως «Συμπλήρωσε τα κενά με τις λέξεις που λείπουν», «Μπράβο τα κατάφερες», «Αν σε δυσκόλεψε η συγκεκριμένη άσκηση, μελέτησε ξανά εδώ».

**H.7. Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. (Αρχή της Προσωποποίησης)**

Και οι τρεις συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι φανερά πραγματοποιείται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου, μιας και υπάρχουν πολλές ηχητικές αφηγήσεις σε κάθε ενότητα, ιδιαίτερα στην τρίτη και τέταρτη διδακτική ενότητα.

**H.8. Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο. (Αρχή της Φωνής)**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο, οικείο, ζωντανό και παιγνιώδες.

**H.9. Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων. (Αρχή της Εικόνας)**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχει ένας φιλικός χαρακτήρας avatar, ο οποίος ενισχύει τη διαδικασία μάθησης του κάθε εκπαιδευόμενου και την κάνει πιο ευχάριστη και βιωματική.

*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

**H.10. Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά. (Αρχή της Κατάτμησης)**

Οι δύο συμμετέχοντες κρίνουν ότι στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά. Σε αντιδιαστολή, ο τρίτος επισημαίνει ότι θα μπορούσε να γίνει καλύτερη κατάτμηση του κειμένου των διαφανειών.

**H.11. Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. (Αρχή της Προσωποποίησης)**

Οι δύο συμμετέχοντες συμφωνούν ότι παρέχονται διαδραστικές δραστηριότητες στο Ε.Υ. για ανατροφοδότηση, ενώ ο τρίτος θα ήθελε να υπήρχαν περισσότερες στη πρώτη και τη δεύτερη διδακτική ενότητα.

**H.12. Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. (Αρχή της Κατάτμησης)**

Και οι τρεις συμμετέχοντες διαφωνούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του υλικού.

**H.13. Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών. (Αρχή της Σηματοδότησης)**

Και οι τρεις συμμετέχοντες είναι πλήρως ικανοποιημένοι με τις οδηγίες και τη σαφήνεια των οδηγιών που παρέχει το Ε.Υ. στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

**H.14. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.). (Αρχή της Σηματοδότησης)**

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι κάνουν αισθητή τη παρουσία τους στοιχεία επισήμανσης στο Ε.Υ., όπως έντονη γραφή, χρωματιστά πλαίσια, χρωματιστά γράμματα, υπογράμμιση λέξεων, έτσι ο εκπαιδευόμενος μπορεί να εστιάσει στα κεντρικά σημεία και να εμβαθύνει ως προς τη μελέτη του.

**H.15. Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου. (Αρχή της Προπαίδευσης)**

Ο ένας συμμετέχων συμφωνεί ότι υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου με τη μορφή βίντεο, κυρίως στη πρώτη διδακτική ενότητα. Ενώ, οι δύο συμμετέχοντες θα ήθελαν να υπήρχαν περισσότερες, στη δεύτερη και τη τρίτη διδακτική ενότητα.

### Θ' άξονας: Γενικές επισημάνσεις

Όσον αφορά τα δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού και τις προτάσεις βελτίωσής του, οι συμμετέχοντες απάντησαν:

#### **Θ.1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;**

Ο πρώτος συμμετέχων απάντησε ότι τα πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού είναι η θεματολογία του, η χρήση πληθώρας δραστηριοτήτων και το πρωτότυπο περιεχόμενο των διαφανειών, όπου κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευόμενου.

Ο δεύτερος συμμετέχων απάντησε ότι τα πιο δυνατά στοιχεία είναι, η αξιοποίηση των λογισμικών Plotagon και Doodly, τα οποία έκαναν την παρουσίαση του περιεχομένου περισσότερο διαδραστική και ενδιαφέρουσα, αναπτύσσοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον, επισήμανε τον απλό και κατανοητό τρόπο παρουσίασης και το ύφος της ηχητικής παρουσίασης, το οποίο το χαρακτήρισε φιλικό και οικείο.

Ο τρίτος συμμετέχων απάντησε ότι τον εντυπωσίασε η ύπαρξη του φιλικού χαρακτήρα (avatar) και αποτέλεσε θετικό παράγοντα, στην αποτελεσματικότερη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και στην αλληλεπίδρασή του με τον ίδιο τον ήρωα. Στα δυνατά στοιχεία πρόσθεσε επίσης, την ποικιλία υποστηρικτικών πολυμεσικών στοιχείων (βίντεο, εικόνες, ήχοι, διαδραστικές εφαρμογές), τα οποία βελτίωσαν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που βοήθησαν στην κατανόηση πολύπλοκων εννοιών και στην ενεργή εμπλοκή στη μάθηση.

## **Θ.2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.**

Ο πρώτος συμμετέχων πρότεινε τον εμπλουτισμό των διδακτικών ενοτήτων με περισσότερες δραστηριότητες καλλιέργειας κριτικής σκέψης, ανάπτυξης αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Ο δεύτερος συμμετέχων πρότεινε τη χρήση περισσότερων εισαγωγικών δραστηριοτήτων και διαδραστικών εφαρμογών όπως του Plotagon και συγκεκριμένα χρήση βοηθητικών βίντεο, για μια πιο εμπειριστατωμένη προσέγγιση και κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου.

Ο τρίτος συμμετέχων πρότεινε την ύπαρξη ενός οδηγού μελέτης σε κάθε διδακτική ενότητα, για μία πιο ομαλή μετάβαση στο γνωστικό αντικείμενο.

## **4.2 Συμπεράσματα της έρευνας**

**Το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα** διερευνήθηκε με βάση εφτά άξονες και αφορούσε το κατά πόσο ο σχεδιασμός του Ε.Υ. ακολουθεί τις αρχές και τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ. Από την αποτίμηση του υλικού προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

**Αναφορικά με τον 1<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα**, που αφορά στην επιστημονική συνοχή του εκπαιδευτικού υλικού, οι ειδικοί της ΕξΑΕ κρίνουν ότι, γίνεται παράθεση πληροφοριών/απόψεων με τη σχετική βιβλιογραφία αλλά και αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών, αν και ο ένας συμμετέχων υποστήριξε ότι θα ήθελε μεγαλύτερο αριθμό πηγών από επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια. Στην ερώτηση σχετικά με τη συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών, και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι δεν πραγματοποιείται. Όσον αφορά την ερμηνεία/κριτική συζήτηση των πληροφοριών, οι δύο συμμετέχοντες εκτιμούν ότι είναι ικανοποιητική, ενώ ο τρίτος κρίνει ότι θα μπορούσε να είναι πιο πλήρης. Τέλος, επιβεβαιώνουν όλοι οι συμμετέχοντες ότι παρατίθενται επαρκώς στο Ε.Υ. διαφορετικές πηγές για περαιτέρω μελέτη.

*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

**Αναφορικά με τον 2<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα**, που αφορά στη συμβολή του Ε.Υ. στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου, οι ειδικοί δεν είχαν κάποια σημαντική διαφωνία μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, συμφωνούν απόλυτα ότι το ύφος του υλικού είναι φιλικό και άμεσο, ότι αποφεύγεται η χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών, ότι η γλώσσα είναι απλή, κατανοητή και οικεία. Ακόμα, κρίνουν ότι η γραφή είναι ευανάγνωστη και η πυκνότητα των πληροφοριών αρκετά ικανοποιητική, ενώ το μέγεθος του Ε.Υ. παρουσιάζεται απόλυτα τμηματικά στην οθόνη χωρίς να δημιουργείται κάποιο πρόβλημα. Τέλος, σύμφωνα με τους ειδικούς, το εκπαιδευτικό υλικό περιέχει κείμενο, εικόνες και βίντεο χωρίς αυτό να είναι κουραστικό για τον εκπαιδευόμενο, ενώ παράλληλα οι χρωματικές συνθέσεις, συμβάλλουν φανερά στην άνετη αλληλεπίδραση.

**Αναφορικά με τον 3<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα**, που αφορά στην ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού, οι ειδικοί και σε αυτόν τον άξονα συμφωνούν απόλυτα μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν λειτουργούν αποτελεσματικά ενώ τα εικονίδια τους φαίνονται απόλυτα κατανοητά και εύκολα αναγνωρίσιμα. Όσον αφορά την πλοήγηση του εκπαιδευτικού υλικού είναι και αυτή εύκολη, απλή και κατανοητή ενώ παράλληλα οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν πράγματι στο αναμενόμενο περιεχόμενο.

**Αναφορικά με τον 4<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα**, που αφορά στην υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου από το Ε.Υ. στη μελέτη του, οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι παρέχονται επαρκείς πληροφορίες και συμβουλές για το πώς να μελετήσει κάποιος το Ε.Υ. κυρίως στις δραστηριότητες. Ακόμα, επιβεβαιώνουν ότι κάνουν αισθητή την παρουσία τους, πολλά πλαίσια, σχήματα με έντονη γραφή και διαφορετικά χρώματα, που βοηθούν τον κάθε εκπαιδευόμενο να δίνει έμφαση και να εστιάζει σε συγκεκριμένα σημεία και σημαντικές έννοιες. Τέλος, και τα επεξηγηματικά σχόλια, κυρίως κατά την ανατροφοδότηση των ασκήσεων, είναι πολύ βοηθητικά και υποστηρικτικά.

**Αναφορικά με τον 5<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα**, που αφορά στην υποστήριξη της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο από το Ε.Υ. στη μελέτη του, οι ειδικοί συμμερίζονται παρόμοιες απόψεις. Με άλλα λόγια, συμφωνούν πως εμπεριέχονται

δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις απόψεις του σε σημαντικά ζητήματα, ειδικά στο ζήτημα των συναισθημάτων. Υποστηρίζουν επίσης, ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώσει τις δικές του σκέψεις και ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα και μάλιστα σε σχέση με το θεατρικό παιχνίδι. Παράλληλα, κρίνουν ότι οι δραστηριότητες όχι μόνο ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά αλλά συνάμα ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων. Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι στο Ε.Υ., μέσω του φόρουμ συζητήσεων, εμπεριέχονται δραστηριότητες που παροτρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους και να εκφράσει τις σκέψεις και ιδέες του απλά, αυθόρμητα και με σεβασμό. Επιβεβαιώνουν ακόμη, ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες. Τέλος, συμφωνούν απόλυτα ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει και να εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.

**Αναφορικά με τον 6<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα,** που αφορά στην παροχή δυνατότητας αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης, παρατηρείται συμφωνία απόψεων ως προς τους συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι υπάρχουν πολλές δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου αλλά και την αυτόνομη κριτική του σκέψη. Παράλληλα, θεωρούν ότι οι δραστηριότητες ενθαρρύνουν επίσης τον εκπαιδευόμενο και ως προς την ανατροφοδότηση αλλά και τη συσχέτιση με νέα δεδομένα και νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

**Αναφορικά με τον 7<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα,** που αφορά στο σκοπό και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν στο ότι διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Μάλιστα δηλώνουν ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Βέβαια, οι απόψεις δίστανται στο ερώτημα, «αν ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα». Οι δύο συμμετέχοντες συμφωνούν, εν αντιθέσει με τον τρίτο, που έχει κάποιες επιφυλάξεις ως προς αυτό.

**Το 2ο ερευνητικό ερώτημα** διερευνήθηκε με βάση τρεις ερευνητικούς άξονες και αφορούσε το κατά πόσον ο σχεδιασμός του Ε.Υ. ακολουθεί τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης, τα δυνατά του σημεία και προτάσεις βελτίωσης.

**Αναφορικά με τον 8<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα**, που αφορά στο κατά πόσο το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής μάθησης, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι υπάρχει φανερά συνδυασμός κειμένου και εικόνας που βοηθάει την κατανόησή τους και έκανε πιο ευχάριστη και δημιουργική την ανάγνωση του υλικού. Υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογοι, διάλογοι, περιγραφές) που κάνουν πιο διασκεδαστική και διαδραστική την ανάγνωση και δεν περιλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες με το γνωστικό αντικείμενο, σύμφωνα με την αρχή της Συνοχής. Επιπροσθέτως, στο Ε.Υ. η γλώσσα είναι φιλική, οικεία και κατανοητή με χρήση β' προσώπου, σύμφωνα με την αρχή της Προσωποποίησης. Παράλληλα, γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου στις περισσότερες διδακτικές ενότητες, το ύφος της οποίας είναι φιλικό, οικείο, ζωντανό και παιγνιώδες για τον εκπαιδευόμενο. Η ύπαρξη ενός φιλικού χαρακτήρα-avatar ενισχύει τη διαδικασία μάθησης, σύμφωνα με την αρχή της Εικόνας και την κάνει πιο ευχάριστη και βιωματική. Η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά, σύμφωνα με την αρχή της Κατάτμησης, αν και θα μπορούσε να γίνει καλύτερη κατάτμηση του κειμένου κάποιων διαφανειών. Στο Ε.Υ. περιλαμβάνονται διαδραστικές δραστηριότητες, που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους, σύμφωνα με την αρχή της Προσωποποίησης, αν και θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερες, ενώ δεν υπάρχουν ιδιαίτερα μακροσκελή κείμενα που να κουράζουν τη παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. Ικανοποιητικές και σαφείς είναι οι οδηγίες που παρέχονται για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, όπως επίσης και τα στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, χρωματιστά πλαίσια, χρωματιστά γράμματα, υπογράμμιση λέξεων), όπου κάνουν αισθητή την παρουσία τους, όπως γίνεται στην αρχή της Σηματοδότησης. Τέλος, υπάρχουν σε περιορισμένο αριθμό εισαγωγικές δραστηριότητες, που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου, σύμφωνα με την αρχή της Προπαίδειας.

**Αναφορικά με τον 9<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα**, που αφορά στα δυνατά σημεία, οι ειδικοί ανέφεραν αρκετά δυνατά σημεία του εκπαιδευτικού υλικού και αυτό είναι πολύ θετικό. Πιο αναλυτικά:

Ο πρώτος συμμετέχων απάντησε ότι τα πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού είναι η θεματολογία του, η χρήση πληθώρας δραστηριοτήτων και το πρωτότυπο περιεχόμενο των διαφανειών, όπου κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευόμενου. Ο δεύτερος συμμετέχων απάντησε ότι τα πιο δυνατά στοιχεία είναι, η αξιοποίηση των λογισμικών Plotagon και Doodly, τα οποία έκαναν την παρουσίαση του περιεχομένου περισσότερο διαδραστική και ενδιαφέρουσα, αναπτύσσοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον, επισήμανε τον απλό και κατανοητό τρόπο παρουσίασης και το ύφος της ηχητικής παρουσίασης, το οποίο το χαρακτήρισε φιλικό και οικείο. Ο τρίτος συμμετέχων απάντησε ότι τον εντυπωσίασε η ύπαρξη του φιλικού χαρακτήρα (avatar) και αποτέλεσε θετικό παράγοντα, στην αποτελεσματικότερη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και στην αλληλεπίδρασή του με τον ίδιο τον ήρωα. Στα δυνατά στοιχεία πρόσθεσε επίσης, την ποικιλία υποστηρικτικών πολυμεσικών στοιχείων (βίντεο, εικόνες, ήχοι, διαδραστικές εφαρμογές), τα οποία βελτίωσαν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που βοήθησαν στην κατανόηση πολύπλοκων εννοιών και στην ενεργή εμπλοκή στη μάθηση.

**Αναφορικά με τον 10<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα**, που αφορά τα αδύναμα σημεία/προτάσεις βελτίωσης του υλικού, οι ειδικοί ανέφεραν σημαντικές αλλαγές, προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

Ο πρώτος συμμετέχων πρότεινε τον εμπλουτισμό των διδακτικών ενοτήτων με περισσότερες δραστηριότητες καλλιέργειας κριτικής σκέψης, ανάπτυξης αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων. Ο δεύτερος συμμετέχων πρότεινε τη χρήση περισσότερων εισαγωγικών δραστηριοτήτων και διαδραστικών εφαρμογών όπως του Plotagon και συγκεκριμένα χρήση βοηθητικών βίντεο, για μια πιο εμπειρισταωμένη προσέγγιση και κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου. Ο τρίτος συμμετέχων πρότεινε την ύπαρξη

ενός οδηγού μελέτης σε κάθε διδακτική ενότητα, για μία πιο ομαλή μετάβαση στο γνωστικό αντικείμενο.

### **4.3 Συνεισφορά της παρούσας εργασίας**

Η παρούσα διπλωματική εργασία αναδεικνύει μια πολλαπλή και ουσιαστική συνεισφορά τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο. Αρχικά, συμβάλλει στον εμπλουτισμό του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού που αφορά το θεατρικό παιχνίδι, προσφέροντας ένα οργανωμένο και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων. Παράλληλα, η εργασία αποκτά ιδιαίτερη αξία στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, καθώς το παραγόμενο υλικό μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διευκολύνει την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού σε σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα. Με τον τρόπο αυτό, η εργασία συμβάλλει ουσιαστικά στη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, προσφέροντας χρήσιμο υλικό και προοπτικές για περαιτέρω παιδαγωγική αξιοποίηση.

### **4.4 Περιορισμοί της παρούσας εργασίας**

Στην παρούσα εργασία, προκύπτουν ορισμένοι περιορισμοί που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, διαπιστώνεται περιορισμένη διαθεσιμότητα επιστημονικών μελετών που να εξετάζουν το Θεατρικό παιχνίδι ειδικά στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός που δυσκολεύει τη συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων και τη στήριξη του θεωρητικού πλαισίου σε εκτεταμένη βιβλιογραφία. Επιπροσθέτως, το δείγμα της έρευνας είναι σχετικά μικρό και περιορισμένο, κάτι που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό. Παράλληλα, η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, ιδιαίτερα όταν βασίζεται σε ποιοτικές προσεγγίσεις, ενδέχεται να εμπεριέχει στοιχεία υποκειμενικής ερμηνείας εκ μέρους της ερευνήτριας, παρά την προσπάθεια διατήρησης επιστημονικής εγκυρότητας και αντικειμενικότητας. Τέλος, το ίδιο το πλαίσιο της ΕξΑΕ ενδέχεται να περιορίζει ως ένα βαθμό τη βιωματική, σωματική και αλληλεπιδραστική διάσταση που χαρακτηρίζει το Θεατρικό παιχνίδι, καθώς η φυσική

παρουσία και η άμεση σωματική έκφραση, αποτελούν βασικά στοιχεία της συγκεκριμένης παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής διαδικασίας. Οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν σημαντικές παραμέτρους που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

#### **4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα έρευνα, ανοίγει πεδία για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με την αξιοποίηση του Θεατρικού παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ιδιαίτερα στο περιβάλλον της ΕξΑΕ. Μια πιθανή κατεύθυνση μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να είναι η συγκριτική μελέτη της εφαρμογής του Θεατρικού Παιχνιδιού σε δια ζώσης και εξ αποστάσεως μαθησιακά περιβάλλοντα, με στόχο να διερευνηθούν οι ομοιότητες, οι διαφορές, καθώς και οι δυνατότητες ή οι περιορισμοί που προκύπτουν σε κάθε πλαίσιο ως προς τη συμμετοχικότητα, τη βιωματικότητα και την καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών. Παράλληλα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξεταστεί σε μεγαλύτερη κλίμακα ο τρόπος με τον οποίο τα ψηφιακά εργαλεία και οι σύγχρονες τεχνολογικές πλατφόρμες μπορούν να υποστηρίξουν δημιουργικά τις διαδικασίες του Θεατρικού παιχνιδιού στην ΕξΑΕ, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας και της ενεργητικής συμμετοχής.

Επιπλέον, προτείνεται η ανάπτυξη και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς, τα οποία θα εστιάζουν τόσο στις παιδαγωγικές αρχές του Θεατρικού παιχνιδιού όσο και στην αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων στο πλαίσιο της ΕξΑΕ. Μέσα από τέτοιες επιμορφωτικές δράσεις, θα μπορούσε να ενισχυθεί η παιδαγωγική και ψηφιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν δημιουργικές, βιωματικές και συμμετοχικές δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, ακόμη και σε ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην ανάπτυξη και αξιολόγηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μοντέλων ή διδακτικών σεναρίων που συνδυάζουν το Θεατρικό παιχνίδι με τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων,



*«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»*

συμβάλλοντας έτσι στη διεύρυνση της θεωρητικής και πρακτικής γνώσης γύρω από τη χρήση των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στη σύγχρονη εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία από Έλληνες συγγραφείς

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με την χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοιχτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10, (1), 5-32

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοιχτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13, (1), 88-128

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη

Βαρσαμής, Ε., & Παπαδημητρίου, Σ. (2021). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση του Β1 επιπέδου ΤΠΕ, με βάση τις αρχές της εξΑΕ: Απόψεις εκπαιδευτικών Τεχνικών Ειδικοτήτων. *11<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές*, Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου 2021, Αθήνα, 11, 39-51

Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ

Γιαννούλη, Μ., & Ποταμούση, Η. (επιμ.). (2011). *Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο: Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τα δικαιώματα του παιδιού και την οικολογική συνείδηση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Γιαννούλη, Μ. (2019). Θέατρο στην Εκπαίδευση και αρχές βιωματικής μάθησης και κριτικής παιδαγωγικής-Το πλαίσιο προγράμματος εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση σε θέματα προσέγγισης του «άλλου». Σε Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 68-77). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο και την Εκπαίδευση

Γκάτζουλας, Ν., & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 11 (1), 72-87

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας-Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος

Καραγιάννη, Δ., & Αναστασιάδης, Π. (2009). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Έντυπου Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξάε με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». 5<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα, 27-29 Νοεμβρίου 2009, Αθήνα, 5, 97-110

Καρράς, Κ. & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Σε Κ. Καρράς & C. Wolhuter (Επιμ.), *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο*, (σσ. 112-152). Αθήνα: Gutenberg

Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία-Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Αθήνα

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη

Κεφαλάκη, Μ. Κ. (2020). *Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας στις εκδηλώσεις εορτασμού των εθνικών και θρησκευτικών επετείων στο Δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο

Κουκουναράς-Λιάγκης, Μ. (2011). Θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα-Μια έρευνα που συμβάλλει στον πολιτισμό της επικοινωνίας με τον άλλο. *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνης:6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, 3-5 Δεκεμβρίου 2010, Αθήνα, 6, 285-295

Κουρετζής, Λ., & Κοντογιάννη, Α. (1993). *Θεατρική αγωγή Ι*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής

Κουρετζή, Μ., & Βγαγκές, Σ. (2019). Εγώ – εσύ – εμείς... μαζί: απόπειρες προσέγγισης του άλλου-Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο για μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού. Σε Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 182-191). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο και την Εκπαίδευση

Κωσταρά, Ε., & Μαντζουράτου, Β. (2020). Οι θεατρικές τεχνικές ως μέσο διδασκαλίας: Επιμορφωτικές δράσεις των Τμημάτων Πολιτιστικών Θεμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας αναστοχασμό. *International Journal of Educational Innovatio*, 2, 32-43

Λασηθιωτάκη, Καλλιόπη. (2007). ...για να περνάμε ωραία. Αθήνα: Κώστας Σμυρνιωτάκης

Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Σε Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο

Λενακάκης, Α. (2013α). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Σε Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Εγχειρίδιο για το πρόγραμμα «Θαλής» (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ

Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Σε Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση

Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα. Σε Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης-Χαριστήριος τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Σε Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (σσ. 30-38). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα

Λενακάκης, Α., Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2016). Ο ρόλος και η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στη δημιουργία περιβαλλόντων κοινωνικο-πολιτισμικής και γνωστικής μαθητείας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Σε Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη-Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 529-551). Αθήνα: Gutenberg

Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2018). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης: Η Κριτική Εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*, Θεσσαλονίκη, 20-22 Απριλίου 2018, Θεσσαλονίκη, 422-433

Λενακάκης, Α., & Παναγή, Α. (2018). Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο: ζητήματα έρευνας, θεωρίας και πράξης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 91-103

Λενακάκης, Α. (2022). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψήφιων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 6 (1), 69-81

Λενακάκης, Α. (επιμ.). (2024). *Τέχνες, διαδίκτυο και δημιουργικότητα: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Σε Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σσ. 7-41). Αθήνα: Προπομπός

Λιοναράκης, Α., Παπαδημητρίου, Σ., Χαροφύλακα, Α. Μ., Αγγέλη, Α., & Τζήλου, Γ. (2018). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των φοιτητών/φοιτητριών της εξΑΕ: Μέρος Α: Χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 14 (1), 104-116

Μανούσου, Ε. Ν. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας*. Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα

Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαροφύλακας, Α. Μ. (2020). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17 (1), 19

Μαρούδας, Η. (2012). *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαμαθητικές σχέσεις στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος

Μαστροθανάσης, Κ., & Αλεξόπουλος, Π. (2025). Η εκπαιδευτική έρευνα και το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1 (2), 40-53



«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Μισοπολινού, Α. (2009). Θεατρικό παιχνίδι και ασκήσεις με πολύσημα αντικείμενα: ένα μέσο αγωγής παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 10, 45-56

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

Μπασματζίδου, Μ. Β. (2021). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης συναισθηματικών δεξιοτήτων: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας, Θεσσαλονίκη

Μπράιλας, Α., Παπαχριστόπουλος, Κ., & Τράγου, Ε. (2023). Εισαγωγή στην ποιοτική ανάλυση δεδομένων με το λογισμικό Taguette: Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα, *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 19 (1), 29-54

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων (Μέρος 8<sup>ο</sup>)*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Παπαδόπουλος, Σ., & Μαραγκουδάκη, Δ. (2014). Το θεατρικό παιχνίδι. Σύγχρονη μέθοδος για δημιουργικές σχολικές γιορτές: Το παράδειγμα των Χριστουγέννων. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 78, 60-65

Παπαχρήστου, Μ., & Παπαδόπουλος, Ι. (2025). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη στον Πλούτο του Αριστοφάνη. *Journal of Language and Culture in Education*, 2 (2), 66-85

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις, *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1), 1-10

Τσαπακίδου, Α. (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη

Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας

Τσιάρας, Α. (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα*, 5, 102-116

Τσιτλακίδου, Ε., & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9 (1), 47-61

«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Χολέβα, Ν., Καραβίτη, Τ., & Γκόβας, Ν. (2019). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές θεάτρου, Εκπαιδευτικού Δράματος και βιωματικής μάθησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων. Σε Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 130-158). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο και την Εκπαίδευση

Χολέβα, Ν., & Λενακάκης, Α. (2019). Η συμβολή της βασικής θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Σε Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 49-65). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο και την Εκπαίδευση

Χολέβα, Ν., Λενακάκης, Α., & Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2021). Κίνητρα συμμετοχής και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε μια θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 22, 16-23

Χολέβα, Ν. (2022). Η θεατροπαιδαγωγική εμφύχωση υπό το πρίσμα της κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: εντοπίζοντας παγίδες και λάθη. *Σκηνή*, 14, 95-117

Χουλιάρα, Ξ., Λιοναράκης, Α., & Σπανακά, Α. (2011). Η έννοια της πολυμορφικότητας στο εξΑΕ διδακτικό υλικό: Θεώρηση, σχεδιασμός, ζητήματα εφαρμογής. 6<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: *Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης*. Αθήνα, 4-6 Νοεμβρίου 2011, Αθήνα, 6, 397-410

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία από ξένους συγγραφείς

Burns, B. (2019). Ο διάλογος είναι θεμελιώδης: η τέχνη της εμφύχωσης ενός θεατρικού εργαστηρίου. Σε Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 92-102). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο και την Εκπαίδευση

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν, Κουβαράκου, μτφρ.). Αθήνα: ΙΩΝ. 2017

Erstein, A. S., & Τρίμη, Ε. Α. (2005). *Εικαστικές Τέχνες και μικρά παιδιά* (Π. Αυγουστίνου, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2002)



«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Faure, G., & Lascar, S. (1988). *Το Θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Α, Στρουμπούλη, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Al Hinai, O., Al Khalidi, I., & Al-Sabah, M. (2022). Think, Pair, and share while Using Plotagon: A Digital App for Replacing the Classroom Boredom and Demotivation with Engagement and Motivation. *International Journal of English Language Education*, 10 (1)

Amsah, F., Bautista, A., Bull, R., Koh, S.F., & Nunez, A.M. (2018). AN ASIAN PERSPECTIVE ON ARTS PRESCHOOL EDUCATION. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 277-288

Dogru, S. S. Y. (2015). The effect of creative drama on pre-teaching skills and social communication behaviors of children with autism. *Studies on Ethno-Medicine*, 9 (2), 181-189

Giotaki, M., & Lenakakis, A. (2016). Theatre pedagogy as an area of negotiating and understanding complex concepts by kindergartners in times of crisis: an intervention-based research study. *Preschool and Primary Education*, 4, 323-334

Kaiafa, E., Dima, A., & Tsiaras, A. (2020). The use of drama education techniques in cultivating critical thinking skills of students in primary schools. *Educational Alternatives*, 18, 139-148

Kasbary, N., & Novak, G. M. (2024). Drama in STEAM education: Possible approaches and connections to drama-based activities in STEAM education. *Hungarian Educational Research Journal*, 14 (3), 316-331

Kiprianos, P., & Spyropoulou, M. A. (2025). Trust in children – The role of theatre in primary education. *European Journal of Education Studies*, 12 (4), 199-219

Kyrimi, K., & Tsiaras, A. (2021). Drama in Education as a tool for enhancing self-efficacy in Primary School children. *Drama Research*, 12 (1), 2-20

Lenakakis, A., & Sarafi, S. (2024). Drama/Theatre Pedagogy: Bullying at School and Team Spirit Building among Teenagers. *International Journal of Education & the Arts*, 25 (14), 1-22

Lešnik, Irina. (2021). Drama in Education Reaching Beyond the «Art Form or Teaching Tool» Dichotomy. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 8 (2), 118-129



«Ελένη Κομπισάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο»

Maes, J. M. (2010). Chamilo 2.0: A second generation open source e-learning and collaboration platform. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, 3 (3), 26-31.

Magro, J. (2021). H5P. *Journal of the Medical Library Association*, 109 (2), 351-355

Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2019). The Contribution of Drama in Education to the Development of Skills Improving the Interpersonal Relations of Multicultural Classroom Students. *Macrothink Institute: Journal of Educational Issues*, 5 (2), 42-57

Mavroudis, N. (2020). Drama in Education as an Educational Tool for the Management of Cultural Diversity in Primary Schools. *Macrothink Institute: international journal of learning and development*, 10 (4), 95-108

Sambanis, M., Baran, D., Beltrop, K., Grabert, L., Knorr-Dadfar, J., März, J., Schneider, A., Splitt, F., & Wonschik, K. (2013). Drama to go! Hints and hands-on activities for the classroom. *Scenario*, 7 (1), 73-92

Varelas, M., Pappas, C., Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I., et al. (2010). Drama activities as ideational recourses for primary-grade children in urban science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (3), 302-325

Wenjuan, F., Shuchen, P., & Wenling, T. (2022). Role of Drama in Education in Aesthetic Education. *Clausius Scientific Press*, 4 (3), 18-24

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Australian Research Council. (2015). *ERA 2015 National Report—Definition of Research*. Australian Government. Retrieved from [https://www.arc.gov.au/sites/default/files/minisite/static/10419/ERA2015/intro-3\\_define-research.html](https://www.arc.gov.au/sites/default/files/minisite/static/10419/ERA2015/intro-3_define-research.html)

Olusola, D. (3 September 2022). *Torchbankz*. Retrieved 3 September, 2022, from <https://torchbankz.com/doodly-review>

Κατσαρίδου, Μ., & Βίο, Κ. (2023). Συν-Κοινώ. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου, 2023, από <https://synkoino-coop.gr>